

Hvilke erfaringer og holdninger har studenter i høyere utdanning til fusk og plagiering?

**Torunn Skofsrud Boger
Anne-Lise Eng
Ragnhild Fugletveit
Stine Torp Løkkeberg**

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2010:6**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved
henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2010:6
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-312-0
ISSN: 1503-2612

Forord

Denne rapporten er en del-rapport av NFR-prosjektet: *Kvalitetsreformens vurderingsordninger i høgskolen*. Prosjektet har vært ledet av professor Per Lauvås og finansiert av Norsk Forskningsråd. Vi som har arbeidet med dette prosjektet er to faglærere og to bibliotekarer ansatt ved Høgskolen i Østfold.

Vi er svært takknemlig for å ha blitt inkludert i dette prosjektet, som har muliggjort våre intensjoner om å undersøke studentenes studiehverdag etter at Kvalitetsreformen ble realitet. Vi har vært opptatt av å finne ut hvordan studentene ved dagens utdanningsinstitusjoner håndterer og bruker kunnskap i deres studier. Vi har undersøkt deres holdninger og bruk av kilder i arbeidskrav og i eksamenssituasjoner. Og det viser seg at studentene har ulike oppfatninger og erfaringer av hvordan dette håndteres og videre hvordan handlinger som fusk og plagiering skal forstås i en slik sammenheng.

I vår arbeidsprosess har det vært viktig med innspill fra eksperter på området. Per Lauvås og Kristine Høeg Karlsen har vært viktige støttespillere som har gitt oss mange interessante og lærerrike innspill. Videre vil vi takke et knippe entusiastiske bibliotekarer som har hjulpet oss til å finne studenter. Det har vært en utrolig innsats fra dere som førte til at vi fikk hele 33 informanter! Så til slutt og ikke minst, en stor takk til alle informantene. Dere har på en sjenerøs måte delt viktige erfaringer med oss.

Fredrikstad 17. februar 2010

Torunn S. Boger Anne-Lise Eng Ragnhild Fugletveit Stine T. Løkkeberg

| | |
|---|-----------|
| 1.0. Innledning til tema..... | 3 |
| 1.1. Bakgrunn for studie..... | 3 |
| 1.2. Et aktuelt tema?..... | 4 |
| 1.3. Oppgavens problemstilling | 5 |
| 2.0. Teoretiske perspektiver | 7 |
| 2.1. Tidligere forskning..... | 7 |
| 2.2. Endring av fokus | 8 |
| 2.3. Norske perspektiv | 9 |
| 2.4. Fusk og plagiering som begreper..... | 10 |
| 2.4.1. Hva er fusk? | 10 |
| 2.4.2. Hva er plagiering? | 12 |
| 3.0. Datagrunnlaget for undersøkelsen | 19 |
| 3.1. Nærhet eller distanse til informantene? | 19 |
| 3.2. Hensynet til anonymitet i utvalgsprosessen..... | 20 |
| 3.3. Kjennetrekke ved utvalget vårt..... | 23 |
| 3.4. Intervjuprosessen..... | 25 |
| 3.5. Dybde eller breddekunnskaper? | 26 |
| 3.6. Transkribering og videre analyse..... | 27 |
| 4.0. Studenter forståelse av fusk og plagiering | 31 |
| 4.1. Fusk og plagiering - to sider av samme sak?..... | 31 |
| 4.2. Eksamensformer og mulighetene for fusk og plagiering..... | 33 |
| 4.3. Den pliktoppfyllende studenten – eller?..... | 37 |
| 4.4. Omfanget av fusk og plagiering i andre studier..... | 38 |
| 4.5. Fusk og plagiering vurdert i et verdisystem? | 40 |
| 4.6. Nye måter å tilegne seg kunnskap på? | 42 |
| 4.8. Oppsummering | 43 |
| 5.0. Studenter forståelse av fusk og plagiering knyttet til samarbeid..... | 45 |
| 5.1. Hvor går grensene for fusk og plagiering? | 45 |
| 5.2. Frykten for å bli plagiert..... | 47 |
| 5.3. Samarbeid som læringsarena..... | 48 |
| 5.4. Oppsummering | 50 |
| 6.0. Studenter kjennskap til informasjon om fusk og plagiering | 51 |
| 6.1. Informasjon om oppgaveskriving og kildebruk | 51 |
| 6.2. Informasjon om konsekvenser | 53 |
| 6.3. Skille mellom utilsiktet og tilsiktet handlinger | 56 |
| 6.4. Oppsummering | 58 |
| 7.0. Avslutning | 59 |
| 7.1. Fusk og plagiering som begreper..... | 59 |
| 7.2. Hva er akseptable samarbeidsformer? | 60 |
| 7.3. Betydningen av informasjon om fusk og plagiering..... | 61 |
| 7.4. Veien videre | 61 |

| | |
|---|-----------|
| 8.0. Referanseliste | 63 |
| Apendix A: Intervjuguide | 67 |
| Apendix B: Hvem skal ta ansvaret og hvordan? | 69 |

1.0. Innledning til tema

1.1. Bakgrunn for studie

I 2007 gjennomførte vi en upublisert pilotstudie av studenter og læreres erfaringer med fusk og plagiering ved høyskolen i Østfold. Pilotstudien var basert på et spørreskjema, som tok utgangspunkt i å vurdere ulike situasjoner som enten fusk og plagiering eller som tillatte situasjoner. Et av de mest sentrale funnene fra denne studien var at det var mye usikkerhet rundt vurderingene av begrepene fusk og plagiering. I ettertid fant vi ut at det kunne være interessant å få vite noe mer om hva studenter og hvordan studentene møter og erfarer utfordringene rundt fusk og plagiering.

Vår fremstilling av funn i de ulike kapitlene bærer preg av at vi er ulike personer med forskjellig fagbakgrunn. Vi har bevisst ikke valgt en felles mal for fremstilling av funn og analyser ettersom vi er av den oppfattelse at dette feltet vil være styrket av å vektlegge flere ulike syn ut i fra hvor vi befinner oss innen utdanningsinstitusjonen. Og ikke minst hvilken rolle vi har i denne sammenheng. Vi som er forfattere av denne rapporten representeres av å være faglærere og bibliotekarer. Vi mener at dette samarbeidet har styrket vår oppfatning om at fusk og plagiering ikke må sees på som en utfordring som kun gjelder noen utvalgte i utdanningsinstitusjonen. Vi mener i stedet at hele utdanningsinstitusjonens aktører må samarbeide om å oppnå en sterkere holdning til å forebygge fusk og plagiering. Og i denne sammenheng mener vi at det var mest hensiktsmessig å starte med å finne ut hvordan studenter i dagens høyere utdanning oppfatter denne utfordringen.

1.2. Et aktuelt tema?

Kvalitetsreformen ble vedtatt i 2001 og iverksatt i 2003 og hadde flere formål. Det ble vektlagt at studentene skulle lykkes. Gjennom tettere oppfølging av studentene skulle lærestedene legge til rette for at studentene i større grad skulle komme gjennom studiene som planlagt og redusere frafallet i høgre utdanning (St. meld. 7 (2007-2008)). På bakgrunn av Kvalitetsreformen har det kommet flere nye eksamensformer som mappeinnleveringer og hjemmeeksamener hvor man ikke vektlegger kontrollaspektet som føres i tradisjonelle eksamensformer.

Departementet slutter seg til Mjøsutvalgets forslag om bruk av studentporteføljer/mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte for å kombinere undervisning og evaluering.

Dette vil føre til en jevnere arbeidsfordeling gjennom studieåret og bidra til å flytte fokuset fra kortsiktig eksamenslesing på slutten av semesteret og være et uttrykk for hva studentene har forstått, framfor gjengiving av fastlagt pensum. Nye former for evaluering kontinuerlig gjennom studiet og mindre omfattende avslutningseksamen vil også bidra til at mindre tid går bort til eksamensperioder, og til en bedre utnyttelse av studieåret.

Vurderinger underveis i studiet kan organiseres på mange ulike måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deleksamener, mappevurdering og annet (St. meld. 27 (2000-2001) s. 31).

Vi vet at temaet fusk og plagiering er et stort og komplekst tema innen høyere utdanning og vår intensjon er ikke å henge ut noen av de involverte partene. Det er ikke bare studenter, lærere, administrasjon og bibliotekarer som har en utfordring. Parallelt med Kvalitetsreformen har store mengder opplysninger, meninger, data og forskningsresultater som tidligere var forbeholdt et mindretall, blir tilgjengelig for alle, gjennom blant annet internett. I følge St. meld. 27 (2000-2001) vil det globale informasjonssamfunnet gjør det enklere å

finne kunnskap, men stiller de nasjonale akademiske autoriteter og institusjoner overfor nye krav og utfordringer

I følge (Hurlbert, Savidge & Laudenslager (2003) har studentene tilgang til store mengder informasjon, og det kan være vanskelig å vurdere verdien av og autoriteten til ulike kilder og samtidig unngå å havne i "plagieringsfellen. Det kan virke som om problemstillingene fortsatt blir sett på som relativt nye, og inntrykket er at det er først den siste tiden at utdanningsinstitusjonene i Norge har satt temaet på dagsorden. Og medias omtale har gjort behovet for å gjøre noe med denne utfordringen sterkere. I media har oppslag som: "12 studenter svartelistet : plagierer andres oppgaver" (Pedersen 2007), " Elever fusker med leksene: kopierer fra Internett: eksperter slår etikk-alarm" (Nikolaysen 2006) og "82 BI-studenter utestenges for eksamensfusk " (Dagens Næringsliv 19.05.07) gitt en oss en påminnelse om at fenomenene må tas på alvor.

I de nevnte sakene i media var usikkerheten i forhold til fusk og plagiering koblet til innleveringer av arbeidskrav og hjemmeeksamen. Våre antakelser i kjølevannet av disse sakene var at studentene ofte ikke vet hva som er definert som tillat samarbeidsformer og kildebruk og at man derfor kan hevde at studentene ikke nødvendigvis er rasjonelle eller bevisst sine handlinger i denne sammenheng.

1.3. Oppgavens problemstilling

Vårt hovedfokus med undersøkelsen har vært å finne frem til kunnskap som kan gi oss en forståelse av hvordan studenter forstår og vurderer fusk og plagiering dagens høyere utdanning og følgende problemstilling har vært utgangspunktet for vår analyse: Hvilke erfaringer har studenter med fusk og plagiering?

Med dette som utgangspunkt har vi delt problemstillingen inn i tre del – analyser som har tatt utgangspunkt i studentenes forståelse av fusk og plagiering som begreper, knyttet til samarbeid og deres kjenneskap til informasjon om fusk og plagiering.

Vårt mål med denne studien har ikke utelukkende vært rettet mot tradisjonelle former for fusk i forbindelse med eksamenssituasjoner. Vår interesse har snarere vært å belyse studentenes erfaringer av fusk og plagiering gjennom hele studiesituasjonen. I dagens studiesituasjon legges det vekt på flere evalueringsformer som for eksempel arbeidskrav og oppgaveinnleveringer. Derfor ønsket vi å undersøke hvilke erfaringer studentene har til fusk og plagiering også i slike situasjoner.

2.0. Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet er todelt. Vi har først tatt for oss tidligere forskning på feltet, deretter ser vi på hvordan fusk og plagiering kan defineres på ulike måter og i ulike sammenhenger.

Vårt teoretiske utgangspunkt startet med å finne studier av fusk og plagiering som var gjort i Norden, Storbritannia, USA og Canada. Vi antok at dette kunne være viktige nasjoner som har arbeidet mye med disse temaene. Vi har valgt å bruke informasjon fra år 2000 og fram til i dag men har brukt noen klassikere innen feltet som er fra nittitallet.

2.1. Tidligere forskning

Da Franklyn-Stokes & Newstead publiserte resultatene av sine to sammenhengende studier i 1995, var dette en av de første store undersøkelsene av fenomenene fusk og plagiering gjennomført i Storbritannia. Tidligere forskning på feltet hadde fram til dette i hovedsak vært amerikansk. Denne britiske studien ble gjennomført i form av en kvantitativ studie, og resultatene avdekket at prosentandelen av studenter som innrømmet å ha fusket var relativt høy. Studentene ble både spurt om i hvilken grad de trodde medstudenter fusket, og om de hadde fusket selv. Ulike former for fusk ble så rangert på en skala, samtidig som studentene ga uttrykk for hvilke former for fusk de anså som mest alvorlige. Det mest interessante funnet fra denne undersøkelsen, sett fra vårt ståsted, var at de formene for fusk som ble sett på som minst alvorlige var ulike former for plagiering. Det viste seg å være en sammenheng mellom alvorlighetsgrad og hvor mange som innrømmet å ha gjennomført de ulike formene for fusk, og utvalgte former for plagiering ble sett på som lite alvorlige

samtidig som nesten femti prosent av studentene innrømmet å ha fusket på disse måtene.

Drøyt ti år senere gjennomførte Hughes & McCabe en liknende studie i Canada, dette var den første undersøkelsen på dette feltet i Canada. Resultatene er nesten sammenfallende med den britiske undersøkelsen; her opereres det med en fuskeprosent på opp mot sytti. Det interessante her er at det kommer fram at en av de viktigste grunnene til at fusk og plagiering kan se ut til å være et stort problem, er at studentene er usikre på hva som ligger i disse begrepene og hva de innebærer i praksis. På bakgrunn av dette ønsket vi å høre norske studenters synspunkter på det samme.

De fleste undersøkelsene innen feltet er kvantitative studier, men Ashworth & Bannister er et unntak. De utførte i 1997 en kvalitativ studie og hvor de gjorde tre interessante funn. Studien viser at studentene vurderer fusk og plagiering på en ulik måte sammenlignet med lærerens og institusjonens holdning til fenomenene. Dette poenget kommer vi tilbake til i kapittel 4. Videre viser en studie gjort av Paterson, Taylor & Usick (2003) at plagiering kan bekjempes om man først finner en felles plattform for studenter og ansatte med en felles definisjon av hva plagiering er.

2.2. Endring av fokus

McCabe, Treviño & Butterfield (2001) viser til en stor kvantitativ undersøkelse gjennomført av Bill Bowers allerede på 1960-tallet, som senere ble gjentatt av McCabe & Treviño på 1990-tallet. Denne og andre undersøkelser (f. eks Hutton 2006) viser at fokuset har endret seg fra å tallfeste hvor utbredt fusk har vært og hvorfor studentene fusker, til å dreie seg mer om hva som kan gjøres med det.

Blant andre Ashworth & Bannister (1997) viser til at bakgrunnen for det endrede fokuset skyldes flere forhold som for eksempel at man har fått en stadig større studentmasse som en følge av rett til utdanning for alle. Dette har igjen ført til mindre personlig kontakt mellom studentene og lærerne/veilederne og ikke minst nye eksamens- og vurderingsformer.

Jude Carroll er ledende med sitt arbeid innen temaet plagiering, og hennes bok "A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education" er enestående på dette feltet. Vi har funnet støtte i hennes arbeid, og vi vil henvise til dette videre i rapporten.

2.3. Norske perspektiv

I norsk sammenheng er det gjort lite forskning på fenomenene. Det er først de siste årene at fokus på plagiering og fusk har blitt viet oppmerksomhet. I hvert fall om vi sammenligner med land som Sverige, Storbritannia, USA og Canada. Hvorfor norske forskere tidligere ikke har vært opptatt av fenomenene fusk og plagiering i høyere utdanning kjenner vi ingen opplagte forklaringer til.

I norsk sammenheng har Per Lauvås og Vidar Gynnild skrevet om fusk og plagiering i høyere utdanning, se blant annet Lauvås og Jakobsen (2002), Taasen, Havnes & Lauvås (2004) og Gynnild (2004), men ingen av studiene baserer seg på egne undersøkelser av studentenes tilnærminger til fenomenene.

Gynnild (2004) viser til at det var lite fokus på plagiering i Norge på 80- og 90-tallet, men at dette har begynt å endre seg. Han peker på at Kvalitetsreformens nye vurderingsformer samt utfordringene med hensyn til tilgjengeligheten til kilder er hovedårsakene til at norske forskere har begynt å interessere seg for studentenes holdninger til høyere utdanning. Dette er også utgangspunkt for vår studie.

2.4. Fusk og plagiering som begreper

Selv om flere utdanningsinstitusjoner har klare definisjoner på hva som ligger i begrepene fusk og plagiering er det likevel mye usikkerhet rundt forståelsen av begrepene. Det kan for det første bety at den *kulturelle* forståelsen hos den enkelte student har en betydning og for det andre en *individuell* holdning og moral til å forstå begrepene. Med dette menes at den enkelte student er preget av den kulturen hun/han tidligere har vært en del av. Vi erfarer at det i mindre grad i den videregående skole vektlegger den akademiske skrivekulturen. Den enkelte student er derfor opplært i ulike tradisjoner og således blir farget av dette i møte med den akademiske kulturen. Hver enkelt student har også en egen indre vurdering av begrepene som styres etter den enkeltes holdning og moral. Dette blir omtalt senere i rapporten. I tillegg har det også betydning hvordan lærere og administrativt personale fremsetter og forstår disse begrepene.

2.4.1. Hva er fusk?

En gjennomgang av de utvalgte høgskolene sine nettsider av definisjoner på plagiering og fusk gav oss noen svar.¹ Flere av nettsidene var lite tilgjengelige og hadde mange tastetrykk frem til definisjonene. Dette synliggjør at det kan være komplisert for studentene å finne informasjon. Det er vanskelig tilgjengelig på tross av at det er lagt ut på høgskolenes hjemmesider. Da vi sammenlignet høgskolenes definisjoner av fusk bar formuleringene preg av en klar og ensidig måte å forstå begrepet på. Sitatet nedenfor er hentet fra en av høgskolene og kan illustrere vårt poeng:

...”Uredelige handlinger eller forhold som tar sikte på å gi kandidaten et uberettiget fortrinn ved eksamen regnes som fusk. Det regnes også som fusk

¹ Pga anonymiteten til de utvalgte høgskolene har vi ikke skrevet i referanselisten hvor vi fant de forskjellige definisjonene.

dersom en kandidat har medvirket til at en annen eksamenskandidat har fusket eller forsøkt å fuske...”

Sitatet bærer preg av å skulle hindre studentene i å utføre handlinger som kan føre til fusk. Paradokset i dette er at det i liten grad blir fokusert på *hvilke* typer av handlinger som fører til slike handlinger utover det som er beskrevet ovenfor. På denne måten skaper man en tro på at studentene oppfatter hva fusk innebærer uten man viser til konkrete handlinger som kan føre til reaksjoner.

Reaksjonsformen ved fusk er hjemlet i Lov om universiteter og høyskoler 2005 § 4-7 og § 4-8. Her er reaksjonsformene annullering av eksamen eller prøve og utestenging og bortvisning. Vi ser at definisjonen på fusk ikke er definert i loven, men de ulike høyskolene har ofte sine egne definisjoner spesifisert i eksamensreglementet. Flere av høyskolene som deltok i vår studie har i tillegg til de sentrale rammene utarbeidet lokale forskrifter og retningslinjer. Likevel er det en svakhet at det ofte er et problem å finne frem til nettsidene som definerer både begrepene og forskriftene.

Et annet paradoks er at plagiering ikke blir nevnt eksplisitt som et eget område. Dette blir definert som en del av definisjonen på fusk.

Her følger noen typiske eksempler på fusk ved eksamen:

... ”Ikke gir opplysninger om de kilder du bruker, gir inntrykk av at besvarelsen er mer selvstendig enn den faktisk er, bruker hjelpemidler (hjelpere) som ikke er tillatt eller begår andre brudd på regler for eksamen”.

Eller:

...”Ulovlig bruk av hjelpemidler til eksamen, kopiering/avskrift (plagiat) av tekst fra andre kilder uten henvisning, kopiering/avskrift av tekst fra andre studenters eksamensbesvarelse eller ulovlig samarbeid mellom enkeltstudenter eller grupper av studenter, samt utenforstående i eksamenssituasjonen”.

Vi observerer også at begrepet fusk defineres på samme måte om det forekommer i en formativ eller summativ vurdering. Selv om den enkelte høyskole bruker forskjellige ord på fenomenet, er innholdet likevel sammenlignbart med hverandre.

Ved å se på betydningen av begrepet fusk ser vi at dette i de fleste sammenhenger er rettet mot eksamenssituasjonen. Dette omfatter direkte handlinger som er rettet mot bruk av ulike fysiske hjelpemidler i eksamenslokalet og til alvorlig bruk av andres kilder uten å oppgi opphavsretten.

Hvorfor er det slik at utdanningsinstitusjonene retter fokuset mot eksamenssituasjonen? Er ikke dette viktig i alle fasene av en akademisk utdanning? Gir dette fokuset mindre betydning for den akademiske læringen? Hvem skal i så fall ha ansvaret for det? Svaret på dette kan være sammensatt. Det er forståelig at fokuset ligger til eksamenssituasjonen, men samtidig vil dette kunne være hemmende for studentenes akademiske læring. Men det gis signaler i retning av redelighet er viktigst i forbindelse med en summativ vurdering.

2.4.2. Hva er plagiering?

Når det gjelder begrepet plagiering, er dette ofte kategorisert under begrepet fusk. Likevel er det viktig å se på dette begrepet isolert siden dette ifølge The Center for Teaching Excellence ved Oxford Brookes University sammen med samarbeid er den mest misforståtte formen for juks (Carroll 2007a). Dette kan

ha sammenheng med hvor tydeligere handlingen er jo lettere er det å identifisere det som fusk. Er handlingen mindre tydelig oppstår problemene i vurderingen av hva som er redelig i den akademiske tradisjonen.

Plagieringsbegrepet inneholder flere gråsoner som kan gi rom for ulik forståelse og fortolkning. Vi ser at flere høyskoler og universiteter på sine nettsider presiserer og forklarer begrepet plagiering. Det er en påfallende likhet i hvordan begrepet defineres og begrunnes.

Her følger noen definisjoner og forklaringer:

...” Plagiering er å fremstille andres arbeid og ideer som dine egne”

Eksempler på plagiat kan være:

...” Kopiere tekst uten å bruke anførselstegn eller å hen vise til kilden, omskrive andres tekst uten å hen vise til kilden eller å utgi andres arbeid som sitt eget. Eller ”Plagiering er at du utgir andres arbeid som ditt eget. Det er fusk og strengt forbudt. Det er ikke tillatt å skrive av eller bruke klipp/lim uten at du oppgir hvor du har hentet informasjonen fra, dvs. refererer til kilden”...

Selv om definisjonen ved første øyekast er klar og presis, er det likevel her gråsonene fremkommer. Her legger utdanningsinstitusjonene mye ansvar på den enkelte student og lærer. Hva er det som står skrevet mellom linjene? Enkelte skoler krever at studentene må gjennomføre en interaktiv test som skal måle om studentene har forstått hva som ligger i begrepene plagiering og fusk. Disse testene er omfattende og gir flere gode eksempler på hvordan man på en korrekt måte arbeider akademisk. Er dette viktig for å synliggjøre forståelsen av begrepene plagiering og fusk? Vi ser at dette kan være en av veiene til å gjøre

det mer klart og tydelig for de som skal arbeide og undervise i den akademiske verden.

I følge Jude Carroll er dette et sammensatt problem. Men hun fremsetter studenters læring som viktig for å få ryddet opp i forståelsen av plagiering og fusk. Flere studier har vist at studenter og lærere forstår begrepene forskjellig og i noen tilfeller ikke forstår det i det hele tatt (ibid.).

Det er interessant å se hvordan den enkelte utdanningsinstitusjon forklarer og definerer disse begrepene. Likevel vil det være avgjørende å gå til faglitteraturen for å se hvordan begrepene blir forklart og vurdert der.

Jude Carroll har skrevet mye om hvordan vi skal forstå disse begrepene. Hun gir ikke sin egen definisjon av plagiering, men viser til den vanligste definisjonen av plagiering innen forskning: ... *"Plagiarism is defined as submitting someone else's work as your own"*... (ibid. s.13). Hun mener at det ikke er nok å få svaret eller definisjonen på hva som er plagiering. Alle som er en del av utdanningsinstitusjonen (studenter, lærere, administrasjon osv) må komme til enighet om svar på en rekke spørsmål som: *hva mener vår utdanningsinstitusjon om frasen 'fremsette en annens arbeid som ditt eget'?, hva skaper plagiering i en eksamen i motsetning til et kursarbeid?, hva er våre forventninger i fremstillingen av en muntlig presentasjon og i et gruppeprosjekt? Hva mener vi er plagiering i vår egen fagdisiplin? Hva er våre forventninger til en førsteårs student, hvor nøye må de anvende reglene for sitering?* Carroll (2007a) viser også til sin egen erfaring at svarene på disse spørsmålene vil være individuelle. Det er derfor nødvendig at det diskuteres for å komme frem til en felles forståelse på disse spørsmålene.

Gynnild (2008) bruker ordene juks og fusk som synonymer. Ordene benyttes som en fellesbetegnelse på forseelser som plagiering, ikke intendert samarbeid, tyveri av andres arbeid eller ideer og kjøp av ferdige besvarelser (ibid. 2008). Akademisk integritet og akademisk uærlighet er begreper som benyttes i flere kilder til dette fenomenet. Gynnild (ibid.) viser til at utenlandske universitet vektlegger disse to begrepene som betydningsfulle i den akademiske tradisjonen. Akademisk integritet bygger på grunnleggende verdier som tillit og respekt. Han påker at:

...”Tillit til at nye ideer blir respektert, tillit til at ideene dine blir seriøst vurdert, tillit til at du kan fremme dine ideer uten at andre vil ta æren for dem, Andre trenger å feste tillit til at dine ord, data og ideer er dine egne og retten til intellektuelt eierskap til akademisk arbeid er like viktig som privat eiendomsrett”... (ibid. s.16).

Akademisk fusk har ikke blitt presisert i større grad i Norge, mens en rekke utenlandske lærersteder har utgitt guider til hjelp for å forstå hva som ligger i denne uærligheten. Et eksempel på inndeling av akademisk uærlighet fra universitetet i Alberta i Canada er følgende:

...”Plagiarism: Submitting the words, ideas, images or data of another person as one`s own. Cheating: a) Possesion of unauthorized material, b) Misrepresenting one person as another, c) Substantial editorial or compositional assistance, d) Resubmission of material already graded for credit, and e) False claims or fabricated references. Misuse of Confidential Materials. Procuring, distribution or receipt of any confidential materials”
(Gynnild 2008 s. 17).

Dette viser at utfordringene er mange og at det uten en felles forståelse og verdiskaping, ikke vil føre utdanningsinstitusjonens medlemmer nærmere en akademisk redelig kultur. Sutherland – Smith (2008 s. 20) viser at definisjonen på plagiering ofte i universitetet og høgskolesammenheng er definert på ord som ofte antyder ulike kategorier av umoralsk ulydighet som ”løgn, fusk, tyveri, uærlighet og svik”. Ofte faller plagiering under paraplyen av akademisk juks. Flere forskere og lærere vurderer plagiering som fusk i den mørkeste form (Sutherland-Smith 2008).

Spørsmålet er om denne uærligheten er utledet av en bevisst handling, eller om det som flere studier hentyder en bekymring over at studentene ikke forstår mekanismene i det å skrive akademisk arbeid og at plagiering ofte er utilsiktet (Brown et al. 2008).

Barrett & Cox (2005) har i sin artikkel gjort en gjennomgang av ulike universitet sine hjemmesider og mener at en entydig definisjon er vanskelig å fremsette. Dette fordi plagiering dekker en vid form av ulike handlinger og type arbeider som kan bli plagiert. Et eksempel;

...”Cheating can take one of number of forms, including....Plagiarism, i.e. the act of representing another`s work or ideas as one`s own without appropriate acknowledgement or referencing. There are three main types of plagiarism, which could occur within all modes of assessment (including examination)...”.

Lengden på definisjonene kan antyde at studentene trenger hjelp og veiledning til å unngå plagiering (ibid.). Et annet moment som er interessant å ta med er konsekvensene for slik uærlighet. Skal straffen være lik uansett handling, eller skal den graderes i forhold til graden av uærligheten? Har vi redskaper til å møte alle nyanser og varianter av begrepene? Slik det ser ut i dag er tilgang på

informasjon enorm og utdanningsinstitusjonene følger ikke opp med klare og entydige retningslinjer. I tillegg vil dette uansett ikke være nok for å bekjempe dette. Bør vi få dette i større grad frem i lyset og diskutere med alle parter som er en del av den akademiske kulturen?

Yeo (2007) viser i sin artikkel til at uansett hvor tydelig definisjonen på plagiering er, er det ikke en universell forståelse i akademia. Det vises til denne definisjonen på plagiering:” ... *Plagiarism means knowingly presenting the work or property of another person as one`s own, without appropriate acknowledgment or referencing...*” (ibid. s. 200).

Dersom studentene ikke hadde en intensjon om å plagiere, eller visste om at dette kunne forstås som plagiering skal dette da tas hensyn til i sanksjonene for denne handlingen? Hvor mye ansvar tillegges hver enkelt part i utdanningsinstitusjonen?

Dette er spørsmål som vil bli diskutert videre i rapportens analyser av studentenes erfaringer med fusk og plagiering og hvilket ansvar de ulike partene skal ta i forhold til fusk og plagiering i høyere utdanning.

3.0. Datagrunnlaget for undersøkelsen

Vårt formål med denne undersøkelsen har vært å finne ut hvilke erfaringer dagens studenter har til begrepene: fusk og plagiering i høyere utdanning. For å nærme oss vårt mål valgte vi å ta utgangspunkt i kvalitative intervjuer. Vi ønsket å finne frem til studentenes dybdekunnskaper til dette temaet. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har derfor vært å kunne beskrive og tolke de temaer som fremkom i informantens livsverden. Dette er ifølge Kvale (2006) en balansegang mellom beskrivelse og tolkning. Gjennom dette valget av metodisk tilnærming mener vi å ha fått en innsikt i hvilke holdninger og kunnskaper (erfaringer) vårt utvalg har til fusk og plagiering i høyere utdanning. Selv om det var erfaringene som i utgangspunktet var vårt fokusområde, fremkommer det likevel empiri som i tillegg til erfaringer også sier noe om holdninger til fenomenet blant våre informanter. I dette kapittelet vil vi redegjøre nærmere for våre metodiske valg og kjennetegn ved datagrunnlaget vårt.

3.1. Nærhet eller distanse til informantene?

I prosessen frem til en endelig utarbeidet intervjuguide valgte vi å teste ut vår tilnærming til temaet på to studenter ved vår avdeling; helse- og sosialfag. På denne måten fikk vi testet ut intervjuguiden og prøvd ut hvordan studentene forstod og reflekterte rundt våre spørsmål. Vi erfarte gjennom pilotstudien at studentene vegret seg for å svare på enkelte av spørsmålene som vi stilte dem. Noe av årsaken til dette kan være nærheten til oss som forskere ettersom 3 av oss som står bak denne studien, arbeider ved samme avdeling som pilotinformantene studerer ved. Dette kan ha innvirket på besvarelsene til pilotinformantene.

Vi antar også at tema som fusk og plagiering kan være kontroversielle tema i seg selv som også kan være noe av årsaken til at testkandidatene ikke var spesielt aktive i intervjusituasjonen. Dette var også en kopling vi selv som forskere antok ville være utfordrende for vår videre studie. Det er utfordrende å stille kontroversielle spørsmål til studenter som du i andre sammenhenger har en nær kopling til. For oss ble dette en utfordring som vi valgte å ta på alvor da vi skulle samle inn datamateriale. Det kan tenkes at den videre analyse i stor grad ville blitt påvirket av vår nærhet til informantene dersom vi hadde valgt ut vår egen avdeling som rekrutteringsarena for informanter.

På bakgrunn av erfaringen med pilotinformantene besluttet vi å rekruttere studenter utenfor vår avdeling for å unngå nære koblinger til informantene. Dette til tross for at vi ikke har valgt å stille direkte eller lukkede spørsmål vedrørende fusk og plagiering. Vi spurte for eksempel ikke våre informanter om de selv hadde fusket eller plagiert noen gang. Dette var en bevisst markering fra vår side fordi vi ikke først og fremst ønsket å avdekke eller analysere hvorvidt studentene har fusket eller plagiert på et individuelt nivå men snarere få frem refleksjonene og erfaringene koblet til begrepene gjennom deres studietid generelt.

Det er heller ikke av interesse å henge ut studentene på denne måten. Vi ønsket ikke å måle studentenes moralske holdninger, vårt utgangspunkt var i stedet å forsøke å tolke deres refleksjoner til vår intervjuguide (gjengitt som vedlegg).

3.2. Hensynet til anonymitet i utvalgsprosessen

Vårt utvalg består av 33 informanter fordelt på 6 høyskoler i østlandsområdet. Informantene studerte både på bachelor- og masternivå. Og i analysene våre gjør vi ingen kategoriseringer i forhold til hvilke studier informantene tilhører, dette har ikke vært viktig for oss i denne analysen.

Det har vært viktig for oss å sikre anonymiteten til våre informanter. Dette er viktig i forhold til utvelgelsen av informanter. Dette arbeidet overlot vi til biblioteks - avdelingene ved utvalgte høyskoler. Ved å velge bibliotekene som utgangspunkt mente vi at anonymiteten til informantene ble ivaretatt. Deres koblinger til biblioteket har ikke samme karakter som om vi skulle henvendt oss til fag- eller studieledere. Vi mener at denne løsningen har hatt en stor fordel for ivaretagelsen av informantenes anonymitet. Ettersom vi antok at vårt tema var utfordrende og muligens kontroversielt ønsket vi ikke at faglærerne ved de respektive høyskolene skulle hjelpe oss i å rekruttere informanter.

Intervjuene ble gjennomført i møterom som bibliotekavdelingene hadde ordnet for oss og informert de aktuelle informantene om på forhånd. På denne måten ble intervjuene gjennomført i en situasjon som verken studentene eller oss som intervjuere hadde noe forhold til. Vi mener at det har vært en stor fordel å møtes på en nøytral arena. Dette har ifølge Eilertsen (2000) betydning for kvaliteten av den produserende empiri ved at arenaen som velges må kunne åpne for en fortrolig samtale.

Vi ønsket i den grad det var mulig å rekruttere et utvalg basert på frivillighet uten noen som helst koblinger til faglærernes interesser. På denne måten antok vi at materialet var preget av en viss form for uavhengige refleksjoner og med høy grad av anonymitet. Dette har vært et veldig viktig valg for oss og i ettertid ser vi at dette har hatt en fordel i analyseringen av materialet. Vi vet ikke hvilke studier og faglærere informantene våre tilhører og dette gjør det enklere for oss å gjengi deres refleksjoner uten at vi har bindinger til deres studiested. På denne måten står vi uavhengig til analysen av et tema som vi alle er berørt av i vårt daglige arbeid med studenter.

Hensynet til anonymitet ble også i varetatt som nevnt tidligere i kapittelet gjennom at vi valgte bort å intervjuere studenter på vår egen arbeidsplass, vi valgte i stedet andre avdelinger ved vår høyskole. Vi tror likevel at våre antakelser om fusk og plagiering som kontroversielt er noe overdrevet. Til forskjell fra våre pilotinformanter viste vårt endelige datagrunnlag liten grad vansker med å snakke om fusk og plagiering. Informantene viste i stedet en veldig interesse for temaet i intervjuene. Noe skilte seg helt klart fra de tidligere erfaringene fra testintervjuene. Dette kan skyldes vår og informantenes avstand til hverandre samt at vi var mer rutinerne på hvordan vi skulle få frem informantenes meninger om tema.

Det er likevel interessant å observere at de fleste informantene kjenner til andre som har benyttet seg av studieteknikker som ikke regnes som aksepterte ved de respektive høyskolene. Dette kan tyde på at studentene vi spurte hadde en oppfatning av fusk og plagiering som ikke nødvendigvis er lik våre oppfatninger som faglærere og bibliotekarer. Og i denne sammenheng mener vi å oppfatte at vi selv som forskere og fagformidlere har en oppfatning av at fusk og plagiering er kontroversielle tema som berører oss. Vi ble under enkelte intervjuer sjokkert over hvilke erfaringer studentene hadde gjort seg i løpet av studietiden. Og for oss som forskere har det nok vært en stor fordel at vi har hatt en distanse til studentene og avdelingene slik at analysene våre ikke har blitt preget av et forsvar for hvordan studentene reflekterer rundt temaene i vår analyse. De fleste av oss som er involvert i studenter på høyere utdanningsnivå i Norge vil vel ønske at deres studenter studerer på en samvittighetsfull måte. Vi antar at også våre informanter ville ha svart forskjellig dersom de visste at vi hadde en kopling til deres studiested. Derfor mener vi at det har vært en fordel å fokusere på høy grad av *anonymitet* og *avstand* til informantene for å få frem mest mulig av refleksjoner og meninger om temaene.

3.3. Kjennetrekke ved utvalget vårt

Utvalget vårt kjennetegnes av at vi i hovedsak henvendte oss til de statlige høyskolene og dermed har utelatt universitetene og andre privat finansierte høyskoler, bortsett fra en. Dette kan ha ført til en svakhet i forhold til variasjonene med hensyn til utdanningsløp for våre informanter. En svakhet kan være at vi ikke får innsikt i holdningene fra studenter på typiske prestisjefag. Eller sagt på en annen måte, fagområder som defineres som prestisjeområder fra samfunnet generelt. Eksempler på slike studieretninger er: medisin, jus og psykologi. Det er verdt å merke seg i norsk sammenheng er det muligens Universitetene som i størst grad har markert seg i forhold til fusk og plagiering. I hvert fall når det gjelder aktuelle saker som har fått mediaoppslag.

Våre informanter kjennetegnes av høy dominans av kvinner. De utgjorde til sammen ca. 70 prosent. Dette kan sammenfalle med det faktum at kvinner i hovedsak dominerer høyere utdanning generelt i Norge (SSB 2009). På denne måten kan vi vel neppe hevde at denne tendensen er spesifikk for vår rekruttering gjennom biblioteks - avdelingene. Det er nok i stedet et kjennetrekke ved dagens studenter i høyere utdanning. Vi antar dette kan ha påvirket vårt datagrunnlag men det er vanskelig å påvise i hvilken grad kvinne dominansen i materialet vårt har spesifikke konsekvenser for den videre tolkning. Vi som intervjuere merket oss en tendens som skilte seg mellom de kvinnelige informantene sammenlignet med de mannlige. De mannlige studentene var mer aktive i samtale og snakket villig og nesten uten oppfordringer om aktuelle erfaringer koblet til fusk og plagiering. Det kunne nesten virke som om mennene i utvalget ikke var så redd for å blottstille egne eller studiekameraters erfaringer fra episoder som de mente kunne kobles til fusk og plagiering. Med dette så hevder vi ikke at menn fusker eller plagierer mer enn kvinner i høyere utdanning. Dette har vi ikke grunnlag for å hevde og det vil være en lite sannsynlig konklusjon. Våre observasjoner kan i stedet si noe om

kjønnsdimensjonen med hensyn til intervjusituasjonen. Vi som står bak undersøkelsen er kvinner og kanskje var det slik at vi fikk en bedre kontakt med mennene intervjusituasjonen? I hvert fall kan transkriberingen av intervjuene tyde på dette.

Alderen til informantene varierer fra 21 til ca. 45 år. De fleste har minst 1 års erfaring fra studier i høyere utdanning. Vårt inntrykk er at informantene hadde vært igjennom flere ulike eksamensformer i deres nåværende studier som de tok utgangspunkt i under våre intervjuer av dem. Vi ønsket primært å undersøke holdningene til fenomenene i deres studiehverdag og hvordan de forholdt seg til læreinstitusjonens krav og målsettinger for innleveringer og eksamener i et samfunn preget av økt tilgjengelighet til ulike kunnskapskilder. Informantene ga sterkt uttrykk for at de hadde forventet seg spørsmål utelukkende fra tradisjonelle eksamensformer. De antok at det var slike situasjoner vi ønsket mer kunnskap om. De fleste uttrykte forbauselse over at spørsmålene våre også var koblet til arbeidskrav og andre skriftlige krav gjennom studietiden. For mange av informantene var dette en uventet innfallsvinkel til temaet som ble oppfattet som positivt og lærerikt. Flere uttrykte at de ikke hadde tenkt at begrepene også har gyldighet i andre evalueringsformer enn eksamenssituasjonen. Dette er en interessant observasjon i forhold til informantenes forventninger til vår studie. Mange av dem trodde at de skulle bli intervjuet om triks og uærlige hensikter i eksamenssituasjoner men erfarte gjennom intervjuet at vi ønsket tilbakemeldinger generelt på deres studievaner og erfaringer med fusk og plagiering. Dette til tross for at studentene hadde fått utlevert et informasjonsskriv om prosjektet før de ga beskjed om deltagelse i studien. Men flere ga uttrykk for at de ikke husket hva som hadde stått i dette skrivet.

3.4. Intervjuprosessen

For å finne ut hvordan studentene vurderer og legitimerer ulike handlinger vedrørende innleveringer av skriftlige oppgaver, valgte vi å bruke 3 utsagn. På denne måten antok vi at studentene ville gi oss spontane tilbakemeldinger som kunne være til nytte i våre videre tolkninger. Dermed unngikk vi å definere vår forståelse gjennom spørsmålsformuleringer som kanskje kunne avslørt våre tolkninger av fenomenene.

Vi tok derfor utgangspunkt i en britisk undersøkelse (Barrett & Cox 2005) og fikk tillatelse av forfatterne til å oversette tre utsagn som studentene skulle ta stilling til. Vi antok at dette kunne være en interessant måte å introdusere temaene, samt mulighet til å ta stilling til hvordan våre informanter forholdt seg til de 3 utsagnene². På denne måten etablerte vi et utgangspunkt for intervjuprosessen. Utsagnene var utarbeidet med tre alternative svarkategorier til utsagnene. Denne formen er inspirert av kjennetrekke ved kvantitative undersøkelser men forskjellen er likevel at vi understreket viktigheten av å begrunne svaralternativene. Dette valget skulle vise seg å ha den fordelen at vi kunne danne oss et bilde av og sammenligne informantenes svaralternativer på en enkel måte i etterkant. Videre har det dannet et grunnlag for våre videre tolkninger av hvorfor studentene svarer som de gjør.

Samlet sett så kan vår metodiske tilnærming sies å være inspirert av både kvalitative og kvantitative tilnærminger ved at vi har anvendt både åpne og lukkede svaralternativer. Dette har vært bevisst for å oppnå en mulighet til diskusjoner av et tema som kan være utfordrende å si noe om, uten å ha en kontekst å sammenligne eller utdype refleksjonene med. I denne sammenheng var det en fordel å bruke tre situasjonsbeskrivelser som informantene kunne ”hvile” på dersom det ble vanskelig å komme på eksempler i løpet av

² Utsagnene er gjengitt som vedlegg til denne rapporten.

intervjuprosessen. I flere av intervjuene brukte informantene utsagnene som eksempler til å utdype deres refleksjoner.

3.5. Dybde eller breddekunnskaper?

Vårt datagrunnlag kjennetegnes av både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming i intervjusitasjonen. I den videre analysen derimot har vi ikke sammenlignet besvarelsene av situasjonsbeskrivelsen og derfor den kvantitative inspirasjonen kun blitt brukt i intervjusitasjonen. På denne måten ser vi i ettertid at vårt metodiske analyseverktøy i hovedsak forholder seg til den kvalitative metode.

Likevel ser vi i ettertid at det muligens ville ha styrket vår undersøkelse og også benyttet spørreskjema for å kunne nå ut til flere utdanningsinstitusjoner³. På denne måten ville vi muligens nådd ut til flere studenter på ulike trinn og i ulike utdanningsløp. Vi antar at dette vil ha styrket troverdigheten og påliteligheten til datagrunnlaget i forhold til mengde og spredning av informanter.

På den andre siden mener vi at det er vel så viktig og undersøke dybden av fenomenene på studentenes egne premisser. Vi mener at intervju som metode i større grad får frem studentenes holdninger og meninger enn hva spørre skjema ville ha gjort. Det er på denne bakgrunn at våre valg med hensyn til datainnsamling ble gjort.

³ Universitetene er utelatt fra denne undersøkelsen.

3.6. Transkribering og videre analyse

Hvert intervju ble tatt opp på lydbånd etter samtykke fra studentene og omfattet fra 15 – 25 minutter. De måtte også muntlig samtykke til å delta og de fikk vite at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Til sammen har dette utgjort 33 transkriberte intervjuer. Vi valgte å benytte lydbånd som var digitalt og av god kvalitet. Dette er viktig siden dårlig lydbånd kan ifølge Kvale (2006) forringe intervjuets opprinnelige form. Likevel var det noen steder hvor lyden ikke ble oppfattet på grunn av at vi hadde snakket for lavt. En slik transkripsjon byr på flere utfordringer både i forhold til presisjon og meningsuttrykk. Polit og Beck (2004) viser til at dette er en kritisk fase i dataanalysen ved at transkripsjonen må være så presis som mulig for å reflektere det totale inntrykket fra intervjuet. Ved en slik transkripsjon vil det alltid foregå en datareduksjon. Derfor var vi bevisst på å gjennomføre denne transkriberingen selv. Likevel var vi nødt til å innhente ekstern hjelp til å transkribere flere intervjuer. Vi kan ikke undervurdere viktigheten av at den som selv intervjuer også transkriberer, siden dette ifølge Kvale (2006) er avgjørende for en troverdig overføring fra muntlig til skriftlig form. Vi valgte å ikke la informantene lese gjennom det transkriberte materialet. Dette fordi transkribert materiale kan fremstå som en usammenhengende tekst på lavt nivå. Dette har sammenheng med muntlige og skriftlige språkstiler (ibid.).

I den videre analyse vil vi benytte både direkte gjengivelser av informantenes refleksjoner for å få frem deres spontane assosiasjoner med deres egne valg av ord. Vi vil også bruke materialet som en tolkningsramme hvor vi som forskere overfører deres beskrivelser og forståelser i teoretiske rammer og sammenhenger. Begge metodene krever at vi behandler de transkriberte intervjuene på en oppriktig og forsvarlig måte i forhold til informantenes opprinnelige intensjon med deltakelse i dette prosjektet. Dette mener vi å ha ivaretatt underveis i vår utvelgelse av tema for videre analyse.

Vårt utgangspunkt for å velge temaene ble gjort underveis i transkriberingen. I denne fasen dukket det opp flere tema som kunne være aktuelle for den videre analysen men vi valgte ut usikkerhet til forståelsen av fusk og plagiering, samarbeid som arbeidsform mellom studenter og informasjon som utgangspunkt. Vi mener at temaene gjenspeiler vår forståelse av transkriberingen av intervjuene og at dette kan danne grunnlag for en interessant analyse av vårt datamaterial. Vi ser i ettertid at hver enkelt av oss har hatt ulik tilnærming til analysen når vi har gjennomgått det skrevne materialet. Selv om vi ikke hadde fokus på en bestemt analysemetode før vi bearbeidet materialet ser vi likevel en at materialet som er bearbeidet er troverdig mot informantenes uttalelser. Likevel når vi går gjennom metodelitteraturen i etterkant finner vi likhetstrekk mellom det vi selv har gjort og det Kvale (2006) skriver om analyse av kvalitative data. I analysedelen leste vi det transkriberte materialet flere ganger for å eliminere bort overflødig materiale. Intervjuguiden ble styrende for hvilke meningsinnhold vi skulle vektlegge. Meningsinnholdet kunne være en, eller flere setninger (ibid.). Vi var bevisst på å gå tilbake til de opprinnelige transkripsjonene slik at funnene våre gjenspeilet den opprinnelige teksten. Målet blir ifølge Malterud (2004) å bygge en bro mellom rådata fra informantene og resultatene. Dette mener vi er ivarettatt gjennom analysen selv om dette ikke ble utført systematisk.

I en kvalitativ studie er gyldigheten avhengig av at forskerne er kritiske til bruken av seg selv som instrument (Heggen 1995). Dette betyr at i enhver studie vil det være viktig å gå systematisk gjennom prosessen fra innhenting av data til presentasjonen av funnene. Ved at forskerne har en reflektert holdning til sitt arbeid kan dette være med på å oppfylle kvalitetskravet. En svakhet ved vår studie er at ikke alle som gjennomførte intervjuene hadde trening i dette fra før. Derfor var vi flere til stede ved de første intervjuene vi gjennomførte nettopp for

å være flere til å støtte og hjelpe til i intervjusituasjonen. Etter hvert ble vi nødt til å gjennomføre intervjuene alene noe som kan svekke gyldigheten. Spørsmålet blir om vi i stor nok grad har fått frem alle trinnene i forskningsprosessen for å sikre en viss grad av transparens. Det vil si at de metodologiske overveielsene og prosedyrene bør være så gjennomsiktige som mulig (Østerud 1998). Vi ser at en svakhet i denne studien er knyttet til analysen av materialet. Vi kunne i større grad vektlagt en teoretisk tilnærming til analysen. Likevel mener vi at gyldigheten er sikret ved at vi har presentert kategorier som kan tilbakeføres til rådataene. I tillegg sikret vi pålitelig overføring fra intervjuene ved at lydbånd ble benyttet.

4.0. Studenters forståelse av fusk og plagiering

I dette kapitlet vektlegges studentenes egne vurderinger og holdninger til fusk og plagiering i deres studiehverdag. Vårt utgangspunkt for analysen bygger på problemstillingen om hvilke erfaringer studentene har hatt med fusk og plagiering i deres studier. Og i dette kapitlet blir studentene egne forståelser av fusk og plagiering analysert på bakgrunn av intervjuene.

4.1. Fusk og plagiering - to sider av samme sak?

Tidligere forskning viser som nevnt tidligere i denne rapporten, at studentene forstår fusk som kopiering av en annens arbeid (Barret & Cox 2005). Dette er også en forståelse som vi finner igjen i vårt datagrunnlag. Videre forstås fusk som avgrenset til eksamenssituasjonen mens plagiering er et mildere uttrykk med mildere form for sanksjoner. Likevel er det tydelig at studentene i materialet vårt er usikker på hva som defineres som plagiering. Og en av informantene uttrykte forbauselse over at vi som forskere også var interessert i å vite noe om plagiering. Informanten trodde at intervjuet utelukkende skulle handle om fusk i eksamenssituasjoner. Og i liten grad om situasjoner som samarbeid under grupper eller individuelle innleveringer underveis i studiene.

Når studentene blir bedt om å definere fusk og plagiering tar de helt tydelig avstand til tema. Det kan virke som om de ønsker å vise oss som intervjuere en markert avstand og at dette tema ikke er aktuelt på deres studie. Denne avstanden som også er beskrevet i metodekapitlet kan tolkes som en måte å markere at informantene ikke har erfaring og tar veldig avstand fra slike handlinger. Og videre at det er utenkelig at slike handlinger preger den utdanningen de selv tilhører. Dette er et tydelig i budskap i de tre følgende besvarelsene fra informantene:

... ” Jeg tror det er et større problem innenfor enkelte fag enn andre. De mer tekniske utdannelsene har mer galt/riktig svar å tilby. Det er nok mer utbredt der enn på lærerutdanningen hvor jeg tilhører hvor alt er så individuelt og skal fortolkes. Det er lettere å luke ut gratispassasjerene der enn her på lærerutdanningen, hvis jeg skal snakke for egen del...”

... ”For oss er det litt verre å fuske, vi får et materielt svar. Vi lager film og sånn. Det er litt vrient å kopiere film. Man skal jo helst jobbe i team for å lage film. Ellers blir det jo ingen god film...”

... ”Ja, man kan jo ikke fuske noe særlig i de praktiske fagene. På de teoretiske fag så vet jeg at det er mye hjemmeeksamen og da vet jeg at det f.eks var mye henting fra nettet...”

Informantene assosierer fusk og plagiering med konkrete muligheter for å fuske og plagiere andre. Og her skiller studenten på ulike fag og kommer frem til at ens eget fag er mer komplisert på grunn av spesifikke krav til refleksjon eller utførelser som ikke er mulig å kopiere andre på. Det er fristende i ettertid å spørre seg om ikke refleksjoner og argumentasjoner er like lett å fuske og plagiere? Vi som er faglærere hører ofte våre kollegaer argumentere på akkurat samme måte. De er helt sikre på at deres studenter ikke fusker eller plagierer fordi studentene er blitt bedt om å reflektere, ikke nødvendigvis kun gjengi faglitteratur. Mange faglærere er også av den oppfatning at studentenes egne refleksjoner ikke kan kopieres av andre. Vi mener at dette er en myte som ikke på noen måte kan bekreftes gjennom vårt datagrunnlag. Vi tror i stedet at fusk og plagiering er handlinger som ingen ønsker å forholde seg til, verken studenter eller faglærere. Begge parter har mest og ”vinne” på at dette ikke eksisterer.

På den andre siden er det tydelig at studentene har en ide om at det eksisterer i alle høyeste grad på andre fag. Men det gjelder ”de andre fagene” og ikke dem selv. Kanskje er det slik alle involverte parter forholder seg til fusk og plagiering? Man ønsker ikke som faglærer å forholde seg til at studenter ikke

jobber med egne besvarelser. Og som student blir det veldig urettferdig å forestille seg at medstudenter ikke oppnår gode karakterer på ærlig vis. I våre intervjuer kan det virke som om studentene i liten grad har reflektert særlig over dette i deres nåværende studieløp. Likevel er det flere som oppgir at de kjenner personer fra tidligere skolegang men dette har ingen verdi for dem i nåværende studieløp. På denne måten kan man si at tillitten til deres medstudenters ærlighet er stor. Eller så er fusk og plagiering temaer som i liten grad blir diskutert eller satt fokus på i deres utdanningsløp og på denne måten så blir det jo ikke et problem eller utfordring.

4.2. Eksamensformer og mulighetene for fusk og plagiering

Da vi spurte informantene om hvilke eksamensformer de antok var enklest å fuske på og informanten under understreker at hjemmeeksamen ikke er egnet fordi man kan ta i bruk alle hjelpemidler.

... ”vanskeligere å jukse på en hjemmeeksamen... ja, det er... man får jo bruke alle hjelpemidler og sånt...”

Likevel kan man undre seg over hvorfor studentene ikke problematiserer over lån eller kjøp av tidligere studenters besvarelser. Vi vet jo at det foregår kjøp eller lån av tidligere oppgaver og at dette sirkuleres rundt. I tillegg vet vi at tidligere prosjektoppgaver ”forvinner” eller at sider blir revet ut i eksemplarene som biblioteket tidligere oppbevarte. Biblioteket ved avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Østfold har sluttet med denne praksisen, og noe av årsaken er nettopp at oppgavene ”forsvinner” eller ødelegges ved studenter river ut sider. Det er ikke vår oppgave å analysere hvorfor dette skjer, men det er neppe enestående for biblioteket på helse- og sosialfag på Høgskolen i Østfold. Studentene i denne intervjustudien nevner verken tidligere oppgaver eller ”stjeling” av oppgaver som kjente elementer i deres studiehverdag. Vårt inntrykk er at informantene assosierer fusk og plagiering til skoleeksamen og at

velkjente strategier som jukselapper er symbolet på fusk og plagiering. Det er ikke så mange som i første omgang tenker at fusk og plagiering kan ha et større omfang og flere anledninger. I de fleste intervjuene tar det litt tid før studentene reflekterer mer detaljert rundt omfanget av fusk og plagiering.

Flere av studentene mener at hyppighet på innleveringer eksamen eller arbeidskrav kan øke sannsynligheten for å fuske eller plagiere blant studentene. En av informantene reflekterer rundt dette på følgende måte:

”... jo, jeg vet at det skjer mye hos folk som har veldig ofte innleveringer, skriver mye oppgaver og sånn. Sånn som har mange småoppgaver, så tror jeg det skjer oftere..”.

Her peker informanten på et interessant fenomen. Vi faglærere har nok en tendens til å anta at hyppige innleveringer av arbeidskrav, oppgaver eller eksamener resulterer i aktive lærevennlige studenter. Dette stemmer nok i de fleste tilfeller men det har tydeligvis en bakside som sitatet ovenfor antyder.

I tillegg er det en funksjon som skiller innlevering av oppgaver og skoleeksamen og det er vaktene som fysisk er tilstede i lokalet. Deres tilstedeværelse virker forebyggende på fristelsen eller mulighetene til å fuske eller plagiere i denne sammenheng. En av informantene bekrefter denne påstanden på følgende måte:

... ”det er jo lettere å fuske og plagiere på oppgaver fordi eksamen har en kortere tidsfrist. Det er lagt opp mye strengere rutiner rundt en eksamen også, med eksamensvakter..”.

Da vi ba dem om å gi oss noen eksempler på episoder i deres studiehverdag hvor informantene mente at mulighetene fusk og plagiering var til stede så viste det seg at studentene hadde gjort seg en del erfaringer i forhold til aktuelle situasjoner. Nedenfor har vi samlet eksempler på utsagn som illustrerer at

informantene har erfaringer med mulighetene for fusk og plagiering og at situasjonene er mangfoldige.

... ”og der sitter vi foran pc på eksamen. Og da hender det at noen sniker seg inn på internett i løpet av eksamen. Eller sender filer mellom hverandre på minnepenn. I første klasse så var faktisk to gutter som satt og diskuterte sammen høylytt midt under eksamen. Hvordan gjorde du den funksjonen der? Og de satt jo rett ved siden av hverandre og det var jo ikke noen skille vegger. Og vi som satt på bakerste rekke kunne se alle dataskjermene og hva alle gjorde! Dette ble det ikke tatt tak i!!...”

... ”sånn som vi har det da, så leverer vi jo obligatoriske oppgaver inn i en postkasse. Og den er jo åpen for hvem som helst å hente oppgaver ut. Da kan man fiske opp igjen de oppgavene som allerede er levert inn og se på dem eventuelt kopiere dem sål egge dem tilbake. Hvem som helst kan komme inn å hente ut oppgaver, dersom man ønsker det...”

... ”jeg fikk et råd om spørre mine medstudenter om hjelp en gang jeg ba om utsettelse på en innlevering. Og da spurte jeg om hvor mye hjelp jeg kunne få? Og da svarte mine lærere at de ikke kunne svare på det. Det kunne ikke læreren måle, svarte han. Og da blir fort studentenes vurderinger om hvor grensene går. Enten tar du avgjørelsen alene eller hvis det er gruppearbeid så gjør gruppen det sammen...”

... ”men det kan jo være urettferdig dersom du vet at studenten ikke har gjort noen særlig innsats og ender opp med en veldig god karakter, det er frustrerende. Og da er jo spørsmålet hvor mye du skal si i fra om det. Noe burde jo lærerne ha stoppet uten at vi studentene må si i fra. Det er jo de som har ansvaret for oss...”

... ”innimellom så er det ikke alltid alle som har lyst til å gi deg et svar og da gir de deg ofte en fil. Og da kan du jo velge om du vil se på den filen du har fått lov til å lese eller skal jeg løse alt på egenhånd eller skal jeg se på hva de har gjort og eventuelt bruke noe av det, det kan være vanskelig å avgjøre. Hvis jeg ikke gjør det, får jeg godkjent dette her, spesielt når det er arbeidskrav hvor vi må ha godkjent så og så mange. Da blir det litt sånn at du ønsker å få det godkjent så fort som mulig, så det blir vanskelig vurdering. Spesielt med arbeidskrav, da er disse avgjørelsene ganske ofte en realitet og i flere av fagene våre er det mange arbeidskrav og knapphet på tid. Tid og arbeidsmengde spiller veldig stor rolle i forhold til hvor mye man bruker andres innspill...”

... ”det jo enklere å fuske på mappeinnleveringer fordi da har du mer tid på deg. Og hver rapport er på ca. 50 sider og da er ikke hver setning gjennomanalysert for kildebruk. Mens på en skoleeksamen hvor det er begrenset med hjelpemidler samt dårlig tid vil det være vanskeligere å fuske... ”

”...det er noen som har en veldig avansert kalkulator, der du får ut svarene på kjempeoppgaver, men du får ikke ut fremgangsmåten. Så hvis du bare bruker den til å få ut svaret, så blir jo det feil igjen. At de skal bruke kalkulator, mens vi andre må slite oss igjennom utregningen eller fremgangsmåten og kanskje gjøre en slurvefeil og dermed ikke komme frem til riktig svar, så får de mer poeng fordi de har riktig svar...”

... Men det står jo i reglementet at kalkulatoren skal nullstilles før eksamen, men det blir jo aldri gjort!

Beskrivelsene ovenfor sier noe om studentenes muligheter for å fuske og plagiere og det kan virke som om mulighetene er mange men at de fleste studentene ikke ønsker å bli assosiert med slike handlinger. Dette kan ha sammenheng med utvalget vårt som vi argumenterte for i metodekapittelet. Det faktum at rekrutteringsgrunnlaget til vårt kanskje er skjevt i den forstand at vi ikke har greid å rekruttere studenter med fusk- eller plagieringserfaringer. Eller er det slik at fenomenene ikke er så utbredt blant norske studenter? Dette har vi ikke et entydig svar på. I våre analyser kan det virke som om fusk og plagiering er utenkelige handlinger men at mulighetene for å begå slike handlinger nærmest er tilstede i de fleste innleveringer og eller eksamenssituasjoner. Våre informanter virker i stedet indignert over at deres lærere eller eksamensvakter ikke sjekker det tekniske utstyret eller legger premisser for graden av bistand fra deres medstudenter i oppgaveinnleveringer. Dette er et tankekors som i større grad bør vektlegges når fusk og plagiering som tema er til diskusjon. Faglærernes kontrollmekanismer bør i større grad få konsekvenser slik at de flinke studentene ikke lider av at alle får tilgang på samme materiale uten å egentlig kunne håndtere den.

4.3. Den pliktoppfyllende studenten – eller?

Det er viktig å understreke at ingen av våre informanter oppga å ha fusket eller plagiert noen gang i deres studieløp. Dette kan tolkes i minst to retninger. På den ene siden kan dette tyde på at informantene ikke kjenner seg igjen i vår forståelse av hva som kjennetegner fusk og plagiering. På den andre siden kan det være at studentene ikke ønsker å posisjonere seg ”fusker” eller ”plagierer” i løpet av sin studietid til oss.

Kanskje skyldes dette at fusk og plagiering er forbundet med et lite attraktivt stigma som de færreste av studentene skryter av til forskere som er interessert temaet? Vårt inntrykk var at studenten var opptatt av å vise oss at de ikke hadde gjort noen av disse handlingene men de fleste kjente noen medstudenter på tidligere tidspunkt som hadde gjort ulovlige handlinger i forhold til eksamen. Dette kan ha sammenheng med at vårt materiale er rekruttert fra studenter som kan kjennetegnes som ”pliktoppfyllende” og ”ansvarlige” studenter. Dette er også et poeng som vi har diskutert i metodekapittelet tidligere i rapporten. Denne studentkategorien kan ligne på den som i Biggs (2003) studie har kategorisert som ”Susan” og kjennetegnes som den akademiske, typen som er dybdefokusert og selvstendig til sine studier. ”Susan” er i stand til å hente ut det hun måtte trenge av enhver læresituasjon, og er den studenten som i størst grad møter på forelesninger og sitter på biblioteket og fordypes seg. I første del av intervjuene kunne det virke som om informantene betraktet seg selv og sine medstudenter som oppriktige og hardt arbeidende studenter. Dessuten mangler andre sammenligningsstudier gjort på norske forhold til denne problemstillingen.

Når informantene skal definere plagiering er beskrivelsene mer usikre og de fleste understreker at de har liten innsikt i hvordan begrepet skal forstås. De fleste av informantene savner et større fokus på hvordan dette begrepet skal

forstås og hvilke sanksjoner utdanningsinstitusjonen håndhever i slike tilfeller. Altså er det stor forvirring over hva som er hva og i hvilke situasjoner begrepene blir håndhevet.

4.4. Omfanget av fusk og plagiering i andre studier

Norge utmerker seg som nevnt tidligere i rapporten, i internasjonal sammenheng ved at det eksisterer lite forskning på studenters holdning til plagiering. Dette må ikke forstås utelukkende som at norske studenter ikke plagierer. Det kan i stedet forstås som at norske forskere ikke er så opptatt av dette området.

Jude Carrol hevder at fenomenet plagiering har en enorm utbredelse i dagens høyere utdanning og at dette også gjelder nasjoner hvor denne forskning ikke har hatt særlig stor utbredelse. Hun understreket at Norge også må inkluderes i en slik forståelse på en konferanse hun ledet om temaet⁴. Her viste hun til oppsiktsvekkende funn når det gjaldt andre studier av plagiering. Et av de interessante studiene hun trakk frem viste at halvparten av studentene som deltok i en studentundersøkelse vedrørende plagiering på Universitetet i Cambridge⁵ i England, oppga nesten halvparten at de hadde utført ulike typer av plagiering under studiene. De ulike plagieringstypene inkluderte å benytte andre studenters oppgaver uten samtykke, funnet kilder på internett og oppgi dem som sine egne, kjøpe eksamensoppgaver av andre. Undersøkelsen sin noe om minst tre ting: studenters holdninger til innleveringer av oppgaver ved Cambridge Universitetet, kompleksiteten til forståelsen av hva plagiering er og hvordan institusjonen Cambridge skal møte en slik utfordring. Det er vel ingen tvil om at plagiering i liten grad assosieres med høy status for en utdanningsinstitusjon og

⁴ *Plagiering i UH – sektoren – Felles problem, felles ansvar*. 21. -22. April 2009, Gardemoen, i regi av Universitets- og Høgskolerådet.

⁵ Undersøkelsen omfatter over 1000 respondenter. For mer informasjon om undersøkelsen, se en artikkel skrevet av Michael Stothard i: Varsity news The Independent Cambridge newspaper, den 30 okt. 2008. Se webside: www.varsity.co.uk.

slike undersøkelser kan undergrave skolens fremtidige status innenfor enkelte fagfelt.

Det råder med andre ord en stor grad av usikkerhet både blant studentene og institusjonen. Enkelte er ikke klar over hva som defineres som plagiering noe som både vår undersøkelse viser og som også studentundersøkelsen ved Cambridge universitetet viser.

Videre viste det seg også at få visste hva den offisielle definisjonen til universitetet var (ibid). De færreste i vår studie oppgir at de vet hvilke regler som gjelder. På denne måten handler dermed ikke fusk og plagiering utelukkende om studentenes holdninger. Dersom høyskolene har et ønske om å redusere mulighetene til å fuske og plagiere så er det viktig og ikke utelukkende fokusere på studentenes moral. Handlingene må i like stor grad sees i sammenheng med faglærer og administrasjonens rolle. Og dersom usikkerheten er like stor i disse sammenhenger så har vi en stor utfordring i dagens utdanningssystem.

Studentene som var med i undersøkelsen ved Cambridge University var selv overrasket over det høye resultatet av studenter som hadde oppgitt at de hadde plagiert i studietiden. Og dette viser på samme måte som vår undersøkelse at studentene selv i liten grad har oversikt over hvor mange som faller for denne fristelsen i løpet av deres studietid. De vet imidlertid hvordan det kan la seg gjøre men i liten grad hvor stort dette omfanget kan være. Vi mangler slike undersøkelser som Cambridge undersøkelsen i norsk sammenheng. Foreløpig er det kun oppslag media som fra tid til annen kan gi oss et inntrykk av hva vi muligens står ovenfor også i norsk sammenheng.

Studentene i vår undersøkelse antar at fusk og plagiering ikke er et stort problem i dagens høyere utdanning og sitatene nedenfor bekrefter denne oppfattelsen:

”... Jeg tror ikke det er så stort problem på høghskolen som det er på videregående og ungdomsskolen. På Høghskolen er man mer bevisst på hva man ønsker å lære mer om enn å bare bli ferdig. Men det selvfølgelig sikkert stort problem på høghskolen også. Fusk og plagiering er jo noe man snakker lite om blant studenter...”

”...Nei, det er ikke noen samtale. Det snakker vi ikke om. Når jeg kom til dette intervjuet så tenkte jeg først og fremst at det var fusk i forhold til eksamen, ikke oppgaver i generell forstand jeg skulle intervjues om. Det er i hvert fall ikke noe tema, men man leser jo stadig mer om juks...”

”... Jeg kjenner ingen som er blitt tatt. Men det er jo flere tusen studenter, så det kan jo være vanskelig å vite. Man blir jo ikke engang kjent med alle i klassen. Det er det jo ikke snakk om. Alle er jo ikke på skolen hver dag. Jeg har ikke hørt noe om fusk her på høghskolen. Alle som jeg møter her på høghskolen skal være så akademiske og ordentlige, nei, jeg har ikke hørt dem si at de har fusket...”

4.5. Fusk og plagiering vurdert i et verdisystem?

...”jeg tror nok heller kanskje det har litt med holdninger å gjøre, jeg da. At det er jo sann at det er ikke alle som tar et studie fordi at de er oppriktig interesserte i å lære og få kunnskap. Og som synes at det er greit å... bare man kommer gjennom studiet...”

Vi har til nå argumentert for stor grad av usikkerhet på hva som defineres som plagiering. Vi finner det både i vår studie og ikke minst i alle andre undersøkelser som er gjort på dette feltet. Vi har imidlertid ikke undersøkt hvordan studentene vurderer de ulike plagieringsmåtene med hensyn til alvorlighetsgraden av handlingene. Samsvarer dette med institusjonen og faglærernes syn? En undersøkelse gjort ved Sheffield Hallam University på midten av 1990 tallet viste at studentene satte vurderinger av fusk inn i et

verdisystem der solidaritet med studenter i samme kull er viktigere enn lojalitet overfor universitetet (Ashworth & Bannister 1997). Studentene i undersøkelsen oppfattet dette som umoralsk fordi man på denne måten skaffet seg fordeler på bekostning av en annen student. Kopiering av tidligere studenter ble vurdert som mindre alvorlig. Og minst alvorlig eller mest legalt var handlinger hvor man kopierte fra lærebok fordi man i så fall stjal fra personer i posisjon som ikke da ble fratatt noe som var verdifullt for dem (ibid.).

Denne undersøkelsen sier noe om at studentenes egne vurderinger av verdier som ikke nødvendigvis korresponderer med lærerinstitutionens og faglærernes synspunkter. Studentene i vår undersøkelse blir ikke bedt om å vurdere de ulike plagieringsmåtene i et verdisystem men vi ser likevel bevisste handlingsmønstre hvor studentene unngår at andre medelever skal kopiere deres gode poenger.

En av informantene sier det på følgende måte:

Det er jo viktig at det jobbes med det. Det er jo viktig at de som gjennomfører et studieløp er ordentlige folk. Dette gjelder jo i alle studieløp.

Det blir dumt hvis vi senere kommer i arbeidslivet, så mister jeg en jobbmulighet fordi han/hun hadde bedre karakterer enn meg i det faget, så har han/hun jukset og jeg ikke! Da blir det litt sånn uææh...

... "Men når det gjelder oppgaver så vet jeg at det foregår litt sånn, stjele tips fra hverandre. Jeg ville jo ikke likt at en ting jeg sa om noe som var lurt og som jeg hadde med i en oppgave og får høre at noen andre har tatt det fra meg, det ville jeg jo ikke likt. Vi er ganske hemmelighetsfulle over våre egne oppgaver. Men når vi først har levert, så kan vi lese hverandres oppgaver. Da får man jo ikke gjort noe likevel. Og dette gjør vi ikke nødvendigvis for å hindre fusk men for at du sjøl ikke skal tape på å gi bort gode formuleringer eller smarte løsninger. Du vil være den eneste som har brukt akkurat den måten å løse oppgaven på..."

På denne måten avdekker informanten en utfordring koblet til samarbeid mellom studentene. Det er først når oppgavene er levert at informanten viser sine gode poenger i innleveringen. Dette kan tyde på at informanten likevel tar hensyn til risikoen for å bli plagiert av andre studenter.

4.6. Nye måter å tilegne seg kunnskap på?

Dette betyr ikke at dagens studenter har lavere moral når det gjelder fusk og plagiering, vi antar i stedet at informasjonsflyten i vårt samfunn muligens har resultert i nye måter å studere på. Kildene er mer tilgjengelige gjennom f. eks. internett. Dette kan skape et kaos for studentene dersom de ikke er bevisst det å kunne referere kilder. Dette tema vil vi komme tilbake til senere i kapittelet om informasjon.

En annen side av fusk og plagiering er det faktum at det har utviklet seg mange muligheter for å ”kjøpe” eksamensbesvarelser. En av informantene våre uttrykker det på følgende måte: ... ”*Du behøver ikke å gjøre et eksamenscase. Det er bare å ta kontakt med riktig person det, betaler du 500 kr. så har du et case...*”

Det er grunn til å tro at slike betalingsmuligheter er utbredt også i norske utdanningsinstitusjoner, men det er lite diskutert. På tross av at vårt utgangspunkt ikke har vært å avdekke hvorvidt våre informanter fusker eller plagierer er det likevel et tankekors at det er mulig å kjøpe besvarelser. Her mener vi at både faglærere og utdanningsinstitusjonens administrasjon har en viktig jobb å gjøre. For det første må faglærere sørge for at det skjer en rotasjon i innholdet på arbeidskrav og eksamensoppgaver slik at det ikke blir så enkelt å kopiere eller kjøpe medstudenters tidligere oppgaver. I tillegg vil det være et poeng om administrasjonen kontrollerer besvarelsene i form av

plagieringsverktøy som skolene benytter. Her er det lang vei å gå. En av studentene sier det på følgende måte:

...Det er ganske viktig å oppgi hvor du har fått informasjon. Det sier jo noe om hvor du har det fra. Det er jo skummelt med Wikipedia. Siden alle kan laste opp egne definisjoner osv. Du vet jo ikke med sikkerhet om det er riktig eller ikke. Jeg hadde en student i klassen min som jeg nå går i klasse med. Han lastet opp noe til nettstedet Wikipedia og henviste ikke til de kildene som han brukte. Han bare la til noen setninger her og der...

4.8. Oppsummering

I dette kapittelet har vi belyst studentenes erfaringer med fusk og plagiering. Informantene viser de i liten grad kjenner til begrepene i deres nåværende studiesituasjon. Dette betyr at det er stor usikkerhet knyttet til begrepene og at man derfor kan anta flere studenter fusker og plagierer uten å nødvendigvis være klar over det.

Våre informanter deler seg i ulike grupper i forhold til hvilke situasjoner det er lettest å falle for fristelsen for å fuske eller plagiere andre og dette har sammenheng med hvilke studier de tilhører. Informantene forsvarer i stor grad sitt eget fag og mener at fusk og plagiering tilhører ”alle andre” fag.

Studentene selv antar i stor grad at deres studietilværelse er basert på at få plagierer eller fusker. Enkelte av dem kjenner riktignok til noen episoder men dette er fra tidligere skolegang eller andre studenter som de ikke kjenner. Likevel er de fleste studentene forsiktig med å levere fra seg oppgaver til andre medstudenter før eksamen er avsluttet. Dette kan tyde på at dagens studenter har til en viss grad har et bevisst forhold til plagiering og fusk som er avgjort ulovlig men det er ikke noe man snakker med sine medstudenter om.

5.0. Studenters forståelse av fusk og plagiering knyttet til samarbeid

I vår studie av studentenes erfaringer med fusk og plagiering ble det etter hvert tydelig for oss at samarbeid var et område hvor informantene viste stor usikkerhet. Dette kapittelet vil omhandle studentenes holdninger til samarbeid og grensene for fusk og plagiering.

5.1. Hvor går grensene for fusk og plagiering?

Resultatene i vår studie viser at studentene var usikre når de ble bedt om å vurdere samarbeid sammen med fusk og plagiering. Flere av studentene viste stor usikkerhet når vi spurte dem om deres erfaringer og hva som oppfattes som tillatte samarbeidsformer. Det kan virke som studentene ikke er klar over hvor grensene går for plagiering og samarbeid.

Med dette som utgangspunkt har vi undersøkt våre studenters forhold til gruppearbeid og hva som er akseptabel arbeidsform. Vi antar at gruppesamarbeid kan by på flere utfordringer koblet til akseptable arbeidsformer for studentene. Både i forhold til hvordan samarbeidet utvikles og hvilke mål studentene har for arbeidet de skal utføre gruppene.

Dersom det på forhånd var spesifisert at dette skulle være en individuell oppgave, var samarbeid mindre akseptert. Det som flere informanter trakk frem i vår studie var at flere studieretninger oppfordret studentene til å samarbeide om ulike oppgaver. Vi ser da at det kan være svært vanskelig for studentene å se skille mellom det som er akseptert samarbeid og det som ikke er det. Informantene var opptatt av om det var spesifisert som en samarbeidsoppgave eller ikke;

...”Hvis det i oppgaveteksten er spesifisert at man kan samarbeide, for det hender jo at vi får oppgaver hvor det står at man kan samarbeide to og to, hvis ikke det er det så synes jeg det er fusk. Fordi det er jo meningen at man skal gi et produkt som er ens eget, så kan selvfølgelig folk rette på det, man kan hjelpe hverandre, men man kan ikke prøve å gjøre en symbiose av det på en måte”...

Å synliggjøre samarbeidet ga studentene en større legitimitet i forhold til å besvare individuelle oppgaver i fellesskap. Følgende sitat beskriver dette;

...”Her burde man oppgitt at de har samarbeidet sammen. Og man holder seg innen for det akseptable området dersom man oppgir at man har samarbeidet...”.

..”Ser ikke noe galt i å spørre om hjelp, liksom. Ja, det kommer jo litt an på i hvilken grad da, riktignok. Hvis...hvis en liksom bare har gjort en oppgave for at en skal få hjelp, så å si av den sterke eleven, så vil det kanskje virke litt suspekt. Men hvis en faktisk har gjort en innsats først, så...ja, men jeg vil vel si at jeg synes det er greit.

På denne måten avdekker informanten en utfordring koblet til samarbeid mellom studentene. Det kan se ut til at noen av studentene i enkelte tilfeller verdsetter læringsutbytte i større grad enn å ta hensyn til om det er en individuell oppgave, eller ikke. Mens flere andre informanter var tydelig på å presisere at de mente samarbeidet måtte synliggjøres i oppgavebesvarelsen. Flere studenter var også tydelig på at de hadde sett en endring i lærernes oppgavebestilling den senere tiden. Dette i form av at oppgaveteksten presiserte om samarbeid var tillatt, eller ikke. Det kan se ut som om de studentene som hadde arbeidet med slike oppgaver var mer sikre på hvordan de skulle forholde seg til samarbeid og at de i større grad vurderte det som fusk om ikke dette ble fulgt opp.

En student sier:

...”Hvis det i oppgaveteksten er spesifisert at man kan samarbeide, for det hender jo at vi får oppgaver hvor det står at man kan samarbeide to og to, hvis ikke det er det så synes jeg det er fusk”...

5.2. Frykten for å bli plagiert

Et annet interessant aspekt av samarbeidsformen fremkommer også i våre intervjuer. Blant annet ser vi en tendens til at flere av våre informanter har blitt spurt om de kan låne ut sin oppgave til en annen medstudent. Dette har informantene avvist ved den utdanningen de tilhører nå. Flere pekte også på dårlige erfaringer med dette fra tidligere utdanninger som videregående. Det kan se ut til at noen av våre informanter har vanskeligheter med å samarbeide med medstudenter i frykt for å bli plagiert. Noen mente også at det var lettere å utveksle faglige synspunkter etter at oppgaven var innlevert til sensur.

...”Det er sånn at vi i gruppen har gjort ferdig en oppgave, og så kommer de andre gruppene og spør om de kan se på vår oppgave fordi de vet at vi er ferdige med vår oppgave. Så kommer de og spør, kan vi låne den fila? Da sier jeg bare nei med en gang fordi jeg vet at de kommer til å endre på et par ord, de kommer ikke til å endre på noe mer, så vil de levere inn oppgaven som om det var deres eget arbeid og det vil jeg ikke ha noe av...”

...”Jeg gjorde det en gang på videregående, lånte ut oppgaven min, og da lånte den personen ut videre igjen og da endte det opp med at halve klassen leverte samme oppgave og da fikk alle karakter 3. Så da var jeg litt forbannet. Så det var liksom å hjelpe en gutt fordi han satt fast i forhold til en oppgave og da tok han hele filen og leverte den ut til alle andre gutter i klassen...”

...” Det er jo en del fag der vi har øving og sånn og ting vi skal levere inn i mappe, og da kan vi bruke den mappen på eksamen. Og da har du den og den fristen til å levere inn hele mappen for semesteret og har du ikke levert inn alle oppgaven til fristen så får du ikke ha med deg mappen på eksamen. Da er lærerne sløve. ”Du kan gjøre den i neste uke”. Og så får vi mappen til gjennomlesning en uke før eksamen for å sjekke om oppgavene er der, og da er det mange studenter som lurte inn oppgaver som ikke tidligere er levert inn og

satser på at lærerne ikke merker det. Men lærerne vet jo det, men de lar det gå igjennom likevel. O g det synes jeg blir for dumt, at de gjør det bare for at jo flere studenter som tar eksamen jo mer penger får de. Jo bedre ser det ut for skolen, snittet er høyere, så da lar de det gå igjennom. Og det synes jeg blir for dårlig...”

Vi ser at studentene har erfaringer med å samarbeide med andre men at dette også har noen slagsider som studentene ikke ønsker i deres studiehverdag. Det kan virke som om noen av informantene våre nærmest har gitt opp håpet om at lærerne skal ta tak i problemene og uklarhetene med samarbeid som begrep og mulighetene for å fuske. Informantene tar i stedet konsekvensene ved å ikke samarbeide om kunnskap og læring med andre uten at de kjenner dem veldig godt. Dette er synd med tanke på at flere av våre informanter opplever samarbeid som berikende og at de har stort læringsutbytte av det. Dette har Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen i liten grad tatt hensyn til. Samarbeid og gruppeprosesser har utfordringer som må løftes opp på et høyere nivå slik at studentene ”slipper” å bære ansvaret. Studentene må i større grad få en innføring og forståelse av hva som er akseptable arbeidsformer slik at man unngår gratispassasjerene og ”hemmeligholdelse” av læringsprosessene blant studentene.

5.3. Samarbeid som læringsarena

Etter at Kvalitetsreformen har trådt i kraft har samarbeidet mellom studentene blitt vektlagt i større grad som en viktig læringsarena. Høgskoler og Universiteter skal etter reformen legge til rette for større grad av fleksibilitet når det gjelder ulike arbeidsmetoder. Og i denne sammenheng også samarbeid mellom studenter i grupper eller andre sammenhenger en av arbeidsmetodene. I St. melding 27 (2000-2001) heter det at:

”... Ensidig bruk av denne metoden (dvs.: sluttevaluering, min kommentar) for prøving av studenters kunnskaper stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg fremfor læring og forståelse..”. (ibid. s. 31)

For å oppnå større grad av forståelse fremfor pugg blant dagens studenter i høyere utdanning, oppfordres det til å styrke læringsforløpet til studentene blant annet gjennom gruppearbeid underveis i studiene (St meld 27 (2000-2001) s 30). Samarbeid og forståelsen av samarbeid har derfor blitt et viktig tema for dagens studenter i høyere utdanning.

Barrett & Cox (2005) viser at samarbeid var mer akseptert enn plagiering blant studenter og lærere. Dette fordi ved samarbeid var det også et aspekt av læring til stede. Men dette viser våre informanter kan være en vanskelig balansegang i hvordan de skal opptre som studenter. Barrett & Cox (ibid.) viser at ikke-intendert samarbeid er å snakke om et problem og å dele ideer, mens intendert samarbeid er å vise eller å dele materiale som kommer til å bli brukt i en ferdig oppgave. De viser også at ikke intendert samarbeid er akseptert hvis oppgaven er produsert alene. Intendert samarbeid oppstår hvis de delte oppgavene resulterer i en uakseptert mengde av likt materiale. Kan dette gjøre det vanskelig for lærere å oppdage og bevise intendert samarbeid? Barrett & Cox (ibid.) konkluderer i sin artikkel at det er uklare grenser mellom hva som er akseptert og hva som ikke er akseptert samarbeid. Dette er et viktig moment som høgskolene må ta på alvor.

Det som er interessant i denne sammenheng er å vurdere hvordan studentene oppfatter samarbeid og hva som er legitim måte å samarbeide på for å unngå plagiering og passive medstudenter i gruppearbeidet. Vi ser at gruppesamarbeid kan by på flere utfordringer koblet til akseptable arbeidsformer for studentene.

Både i forhold til hvordan samarbeidet utvikles og hvilke mål studentene har for arbeidet de skal utføre gruppene.

5.4. Oppsummering

I dette kapitlet ser vi en tydelig tendens til at studentene forholder seg til begrepet samarbeid på minst to ulike måter. Vi ser at studentene på den ene siden ønsker å samarbeide på tross av at det ikke er spesifisert at det er en samarbeidsoppgave. Det er tydelig at flere studenter verdsetter læringsutbyttet som følger med samarbeid mer enn å ta hensyn til om det er en individuell oppgave, eller ikke. Den andre tendensen vi ser er at studentene i frykt for å bli plagiert velger å ikke dele sine tanker om oppgaven de arbeider med og derfor unnlater å samarbeide. Videre ser det ut til at studentene ønsker en mer tydelig markering fra lærerne på hva som er tillat samarbeid, eller ikke.

6.0. Studenters kjennskap til informasjon om fusk og plagiering

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva slags informasjon institusjonene gir studentene i forhold til oppgaveskriving, kildebruk og konsekvensene av å bli tatt for fusk og plagiering. Vi vil også ta for oss skillene mellom utilsiktede og tilsiktede handlinger og hva dette innebærer for studentene.

6.1. Informasjon om oppgaveskriving og kildebruk

En gjennomgang av norske lærebøker om akademisk skriving viser at svært få av disse vier fusk og plagiering særlig oppmerksomhet. I ”Tekstens autoritet: tekstanalyse og skriving i academia” (Brodersen et al. 2007), som blant annet brukes som pensum ved Ex. fac. ved det humanistiske fakultetet ved universitetet i Bergen, nevnes plagiering under overskriften ”Skriveetikk”.

Det henvises til forskningsetiske retningslinjer formulert for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi av en forskningsetisk komité for hvert av disse fagområdene (se www.etikkom.no).

Her brukes begrep som retningslinjer, god henvisningskikk og presentasjonsverktøy, men ingenting sies om hvordan studentene skal tilegne seg disse kunnskapene.

Gynnild (2008) har viet et helt kapittel i sin bok ”God uten juks: etiske valg i utdanning og forskning” til ”Rett og galt ved bruk av kilder”. Under punktet ”Nettsider om kildebruk” viser han illustrerende nok konsekvent til utenlandske (engelskpråklige) universitetsnettsider som viser til ”skriving og akademisk integritet” klare retningslinjer for korrekt henvisning til internettkilder” og ”internettbaserte opplæringsprogrammer”. Vi har funnet flere brukbare eksempler på liknende sider ved norske universiteter og høyskolars hjemmesider, men samlet ligger Norge foreløpig langt etter på dette feltet.

Det er viktig at studenter får relevant og tilstrekkelig informasjon om temaene fusk og plagiering, men blir dette ivare tatt ved høgskolene og universitetene? Vi valgte å spørre studenter om de hadde kjennskap til retningslinjer for oppgaveskriving, referanseteknikk og hvem som var ansvarlig for informasjonen om dette.

... ”Nei, vi har fått informasjon. Men når det gjelder opplæringen synes jeg den var dårlig. Ja vi måtte spørre hverandre ganske mye fram og tilbake. Og så spurte vi her på biblioteket også, om hvordan vi kan gjøre ditten og datten. Men ellers så synes jeg det var veldig dårlig informert...”

..”Ja vi har en... en brosjyre om oppgaverapportskriving. Nei, den blir ikke gjennomgått. Vi får den utdelt første skoleår, helt i starten. Da får vi et kurs i å skrive oppgaver. Men den blir ikke gjennomgått i så måte, det er... det er mer det at da skal vi få prøve oss på skrive en oppgave ut fra de retningslinjene. Og dette blir jo.. dette kan bli endret på etter hvert, da, den de retningslinjene. Og det har skjedd nå, de årene jeg har gått her. Og da er det vårt ansvar å sørge for at vi oppdaterer oss, da. At vi får den nye brosjyren og... men jeg har jo absolutt opplevd det, igjen i kollokviegruppa mi. At noen ikke bruker de retningslinjene når de skriver oppgaver og skriver på en måte på sin egen måte...”

... ”De gir jo litt retningslinjer, men det er også det at det virker som ikke bryr seg så mye hvis vi bryter de. De virker mer som om, de er ment som råd. Når lærerne sier at dette er vanskelig å måle, dette kan vi ikke være sikre på...”

Her varierer det veldig hva slags informasjon studentene har fått i forhold til oppgaveskriving og kildebruk. Noen får utdelt retningslinjer mens andre blir henvist til at det ligger noe på nettet. En oppgir at den opplæringen de fikk var dårlig. Hvorfor gjøres ikke dette bedre ved høgskolene? Er lærerne klare over hva studentene mener om og får ut av informasjonen slik den framstår i dag?

Vår studie viser også at studentene synes det er vanskelig å forstå bruk av kilder og hva som faktisk kan regne som pålitelige kilder i en akademisk kultur. En av informantene presiserte at hun flere ganger hadde oppgitt mamma som referanse:

... ”Ja, når du skal skrive en oppgave så har du jo alle hjelpemidler. Jeg vet ikke hvordan andre gjør det, men jeg har i hvert fall hatt mamma som kildehenvisning på oppgaven min. Da setter jeg henne som kilde. Det er jo en måte å løse det på uten at det blir fusk...”

Ønsker vi at studentene skal få et slikt forhold til henvisninger som sitatet ovenfor viser?

Vi kan likevel få en forståelse av hvorfor studentene ikke vet hva som ligger i pålitelige kildehenvisninger når vi ser hvordan nettsidene til utdanningsinstitusjonene vektlegger temaet. Informasjonen som ofte presenteres er relatert til eksamen. Kan dette gi oss en forståelse av at det er vurderingsformen som har betydning for om studentene vektlegger å være akademisk korrekte, og ikke verdien i seg selv av å gjøre et gjennomført godt håndverk? Er det kun når studentene blir sett i kortene at det har en verdi å være akademisk redelig?

6.2. Informasjon om konsekvenser

Flertallet av studentene forteller at de ikke har fått informasjon om hva konsekvensene er hvis de blir tatt for fusk og plagiering. De gjetter seg til hva konsekvensene kan være, basert på hendelser de ”har hørt om”. De baserer altså ikke sine forsøksvise definisjoner på noe de har lært av lærere, men på en antakelse de har dannet seg etter å ha snakket med og ”hørt om” av medstudenter. Noen innrømmer at de kan ha fått informasjon om konsekvensene

i en eller annen form fra skolens side, men at de i tilfelle har fått så mye informasjon, gjerne i den hektiske oppstartsfasen som studenter, at de ikke har fått satt seg inn i alt. Informasjonen bærer også preg av å være en del av all informasjonen studentene skal ha i oppstartsfasen av studiene, og ”drukner” nok litt i informasjonshavet.

”Altså, hvis du blir tatt for fusk, så regner jeg med at du får eksamen annullert så må du ta den på nytt. Men jeg vet ikke, jeg er ikke helt sikker. Vi har sikkert fått en stor bunke med ark hvor reglementet står men jeg har ikke lest det. Det er ingen som leser det. Jeg kjenner ikke til hva som skjer når man fusker...”

... ”Det eneste vi vet om er at du blir utvist i et halvt år eller et helt år. Vet ikke helt hva det avhenger av. Hvor lang utvisingen skal være eller hvor lang tid du blir kastet ut. Det blir ikke fortalt heller. Det er bare et sånt rykte som går på skolen. Noe som studentene har funnet på selv eller som kommer gjennom andre som har hørt noen rykter...”

... ”Nei, jeg har ikke det. Vi blir fortalt at når du begynner på skolen så har du skrevet under på det og det og det. Det er en sånn liste med 20000 ark som du må lese igjennom. Men det er jo ingen som leser det...”

Disse utsagnene viser at studentene faktisk ikke vet hva konsekvensene er hvis de blir tatt for fusk og plagiering. Noen tror man blir utvist, noen tror eksamen blir annullert mens noen ikke har hørt om det i det hele tatt. Og dette er noe institusjonene må ta på alvor. Her er det viktig at høgskolene og universitetene tar tak i hvordan de skal informere studentene på en god og systematisk måte.

Flere av studentene oppgir at de får skriftlig informasjon om dette, og det er også vanlig at de blir bedt om å underskrive på at de ikke skal begå ”uredeligheter” eller liknende vage formuleringer, men at de på det tidspunktet det skriver under har blitt ”bombardert” med så mye informasjon at de ikke vet hva de skriver under på. Fusk og plagiering er et så komplekst område at det ikke er mulig å sette studentene i stand til å unngå å havne i situasjoner knyttet

til slike problemstillinger ved bare å utstyre dem med et skriv ved studiestart, hvor omfattende dette skrivet enn måtte være. I en undersøkelse fra Australia hvor et universitet tok grep for å forsikre seg om at studentene ble satt i tilstrekkelig stand til å unngå plagiering, slo de fast at eksisterende, utarbeidede retningslinjer i seg selv ikke var nok i kampen for å eliminere plagiering (Breen & Maassen 2005).

Informasjonen studentene har fått er mangelfull både i forhold til konsekvenser, referanseteknikk og definisjoner av plagiering. Hvorfor er det så viktig at studentene får relevant informasjon om dette?

Hvis studentene ikke har fått noe informasjon om hva som er plagiering eller ikke, så er det ikke enkelt for dem å vite hva som forventes av dem, eller hvilket nivå det blir forventet at de presterer på.

I verste fall kan studenter begynne på en akademisk utdanning uten å ha fått noen forståelse for hva akademisk skriving er og hva som forventes av dem ut fra utdanningsnivå. Det er derfor viktig at studentene tidlig får informasjon om hva som er plagiering og hva som ikke er plagiering - gjerne med eksempler. Barry (2006) sier at mangel på kunnskap om plagiering og hvordan unngå dette fører til at mange studenter plagierer ubevisst.

Studentene må få god informasjon om hva konsekvensene er hvis de blir tatt for fusk og plagiering. Det er viktig at studentene ikke bare får informasjon om temaet, men også opplæring.

Hutton (2006) hevder at hvis institusjonene vil være seriøse i å redusere plagiering må de spille en aktiv rolle for å sørge for at studentene er vel informert om akademiske retningslinjer, straff osv. Ved å bruke tid på dette har

institusjonene en ypperlig sjanse på å fokusere på å introdusere akademisk integritet både i forhold til etiske problemstillinger, akademisk skriving og referanseteknikk.

6.3. Skille mellom utilsiktet og tilsiktet handlinger

Hvis studenter i Norge blir tatt i plagiering, blir dette definert som fusk som igjen fører til utestengelse eller stryk alt etter hva institusjonen har bestemt. Men er all plagiering fusk? Hvis ikke studentene har fått informasjon om dette, er det stor sjanse at plagieringen er utilsiktet. I følge Jackson (2006) er utilsiktet plagiering utbredt. Det bør skilles mellom utilsiktet og tilsiktet plagiering når det snakkes om straff. Ved utilsiktet plagiering anbefaler Carroll (2007a) flere reaksjoner før saken blir sendt til klagenemnda ved bl.a. å advare studenten, kreve ny innlevering, ha en alvorsprat osv. Ved tilsiktet plagiering bør studentene vite hva konsekvensene er.

Dette opplyses det kort om i Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). I tillegg kommer den enkelte høgskoles eksamensforskrift.

Styret eller en klagenemnd kan annullere eksamen hvis en student ”har forsøkt å fuske eller forsettlig eller grovt uaktsomt har fusket ved avleggelsen av (...) eksamen eller prøve”. Blir en student tatt i dette risikerer vedkommende å ”*utestenges fra institusjonen og fratras retten til å gå opp til eksamen ved institusjoner under denne lov i inntil ett år*”. I denne sammenheng er det viktig å trekke fram at det er nok at studenten har ”*forsøkt å fuske*” eller ”*forsettlig eller grovt uaktsomt har fusket*”.

Studentene i vår undersøkelse viser at de først definerer noe som fusk fra det øyeblikket det uærlige stykket med arbeid er levert inn, det går ikke noe tydelig skille ved om studenten har forsøkt eller lykkes med å fuske. I tillegg vektlegger loven aspektet med ”forsettlig” eller ”grovt uaktsomt”, noe som tilsier at mye av

ansvaret ligger på studenten selv – også uavhengig av informasjonen som er gitt av lærestedet.

Det må forutsettes at studenten er i stand til selv å tilegne seg kunnskap om hva som forventes av for eksempel en mappeinnlevering ved et bachelorstudium, og at det selv om det ikke er eksplisitt nevnt forutsettes at det er studentens eget arbeid som skal produseres og presenteres.

I følge Jude Carroll får Norge lite hjelp av sitt eget lovverk med hensyn til plagieringsproblematikken. ”I Skandinavia er det en tendens til at lovverk og reaksjonsmønstre er innrettet mot å stoppe fusk, sier Carroll, som mener det kan være lite hensiktsmessig (...) Carroll mener plagiering er et økende problem, men at det finnes måter å begrense det på. Og selv om man skal slå ned på plagiater, bør man skille, også i lovverket, mellom overtramp som er gjort på grunn av manglende kompetanse, og dem som er gjort i ond vilje, mener hun.” (Carroll 2007b). Jude Carroll anbefaler å justere reaksjonene ved mistanke om plagiering etter hvor studenten er i studieforløpet, hvor mye og hva som er plagiert og hvorfor studenten har plagiert (ibid.). Jude Carroll mener at en førsteårsstudent som blir tatt for å ha kopiert 80 % av oppgaven bør ha en alvorsprat evt. en skriftlig advarsel før det blir sendt videre til for eksempel Klagenemnda. Hun kaller dette akademisk umodenhet. I Norge er nok tendensen at det er høyere gjennomsnittsalder på studentene enn det for eksempel er i Storbritannia. Hva gjør vi med dem som går første studieår på en profesjonsutdanning men som har flere år bak seg på Universitet? Skal de også ha samme behandling ved mistanke om plagiering? Det er mange aspekter som må sees på når en institusjon skal drøfte hvilke regler som gjelder ved mistanke om plagiering.

6.4. Oppsummering

Flertallet av de samme studentene oppgir å ikke ha fått informasjon om eventuelle konsekvenser av å bli tatt i fusk eller plagiering. Her kommer problematikken med tilsiktet og utilsiktet plagiering inn. Undersøkelser viser at det er mest hensiktsmessig at elevene får grundig opplæring i problematikken, helst med konkrete eksempler, ikke bare kort informasjon. Det vises til flere opplegg som faglærere kan benytte seg av for å få dette bakt inn i egen undervisning.

Omfanget av informasjon gitt om akademisk skriving, oppgaveskriving og referanseteknikk ved norske institusjoner for høyere utdanning ser ut til å være svært mangelfull. En gjennomgang av lærebøker på området og flere av institusjonenes hjemmesider viser dette, sammen med utsagn fra studentene som er intervjuet i vår undersøkelse.

7.0. Avslutning

I denne rapporten har vi med utgangspunkt i en intervjuundersøkelse analysert hvilke erfaringer dagens studenter har med fusk og plagiering i høyere utdanning. Vi har delt rapporten inn i tre analysedeler: studentenes forståelse av fusk og plagiering som begreper, studenters forståelse av samarbeid og kjennskap til informasjonen om begrepene.

7.1. Fusk og plagiering som begreper

Første del av analysen viser at det er få som vet nøyaktig hvordan deres faglærere eller utdanningsinstitusjon definerer denne type handlinger og derfor er studentene usikre på hva som er lov og ikke. Studentene beskytter seg mot andre studenters forsøk på å kopiere deres oppgaver ved og ikke dele kunnskap med hverandre før oppgavene er levert.

Det hersker stor usikkerhet blant studentene om hva plagiering er, hvor grensene går for samarbeid og et savn etter konkret informasjon om flere aspekter rundt temaet. Det er derfor flere viktige tiltak som kan nevnes i denne sammenhengen. Vi ser at det er viktig å gjennomføre tiltak som på sikt kan bidra til å sikre en større forståelse av begrepene fusk og plagiering. Her kan vi som faglærere og utdanningsinstitusjon stå ovenfor noen utfordringer som det kan være verdt å understreke. Dersom det er slik at studentene vurderer de ulike plagierings- og fuskhandlingene som ulike i forhold til verdisystemer som er beskrevet i kapittel 3 så er dette et viktig utgangspunkt for hvordan de ulike partene kan endre holdningene gjennom informasjon om hva som er tillatt. Det er lite som tyder på at informasjon i begynnelsen av et studieløp er holdbart for å skape gode og akseptable studievaner for studentene. Få av studentene husker noe av dette i ettertid og de fleste vurderer ikke dette som viktig informasjon. Det blir mer et pliktløp av informasjon som studenten ikke leser igjennom. Det er beskrevet med liten skrift og studentene oppfatter ikke at det er forventet at man skal sette

seg inn i dette. Denne informasjonen er gjerne samlet sammen med alt annet av informasjon koblet til studielivet ved høyere utdanning. Studentene i vår undersøkelse uttrykte veldig tydelig at ingen leste dette. Kanskje vi allerede her aner et dilemma? Hvis studentene allerede ved studiestart sosialiseres til å ikke bry seg om teksten med liten skrift i registreringen til studiet hvordan endre denne holdningen i etterkant og hvem skal ha ansvaret? Vi mener at dette bør være et ansvar som hele utdanningsinstitusjonen må inkluderes i. Dette området berører alle parter som er involvert i studentene og mener vi at dagens høyskoler har en utfordring.

7.2. Hva er akseptable samarbeidsformer?

I andre del av rapporten har vi belyst hvordan studentene oppfatter samarbeid som en del av deres studieløp. Vi har vist at Kvalitetsreformen har et veldig fokus på at utdanningsinstitusjonene må tilrettelegge for varierte eksamensformer. Vi har i denne sammenheng spurt våre informanter om hvordan de oppfatter samarbeid og hva som er tillat i slike vurderingssituasjoner. De fleste kjenner til retningslinjene som er utarbeidet for de ulike utdanningsinstitusjonene men ingen oppfatter dette dokumentet som aktuelt når det gjelder høyskolens holdninger til fusk og plagiering. Dokumentet er i stedet en innføring i de tekniske ferdighetene rundt det å skrive oppgave. Det er liten grad av problematiseringer rundt akseptable samarbeidsformer og hvordan man i praksis kan samarbeide. Dette er et paradoks ved høyere utdanning. Vi vet at det oppfordres i større grad til samarbeid men det er lite fokus på hvor grensene går for samarbeid blant dagens studenter. Ingen i vårt materiale har kunnskaper utover det de antar er lovlige samarbeidsformer. Dette er en utfordring både for dagens høyskoler. Hva ønsker vi at studentene våre skal lære i forhold til samarbeid og hva er akseptable samarbeidsformer? Igjen ser vi at utdanningsinstitusjonene mangler skriftlig informasjon. Og når vi spurte

studentene viste det seg at de var veldig usikre på hvor grensene går for akseptable samarbeidsformer. Alle har en viss oppfatning av hva som ikke er tillatt men hvor går grensene? Det er ingen grunn til å tro at norske studenter ikke ligner det andre internasjonale studier viser.

7.3. Betydningen av informasjon om fusk og plagiering

I vår studie viser det seg at informasjonen studentene får om temaene fusk og plagiering er for dårlig. Det holder ikke bare å si til studentene at informasjonen ligger der og der. All informasjon som studentene får om dette må gjennomgås slik at studentene er klar over hva fusk og plagiering er og hva lovverket er rundt dette. Hvem som skal gi denne informasjonen må hver institusjon ta tak men det er viktig at alle er enige om at denne informasjonen er like viktig som all annen informasjon som studentene får i løpet av studieforløpet.

7.4. Veien videre

Vi ser at det er flere sammensatte utfordringer høyskolene står ovenfor. Uansett vil det ikke være mulig å gjennomføre endringer uten et nært samarbeid mellom studenter, ansatte, bibliotek og administrasjon. Det må arbeides slik at alle parter får et bevisst forhold til begrepene fusk og plagiering. Og det er viktig at problematikken blir løftet opp på et høyere nivå og at alle institusjoner samarbeider om dette. I Danmark har 3 universiteter og Danmarks Forskningsbiblioteksforenings forum for brukeruddannelse i samarbeid laget en nettside om plagiering. Denne nettsiden heter : ”stop plagiat nu” og har som følgende mål: ”målet med denne webtutorial er at eksplisitere nogle af de overordnede regler, der gælder for videnskabelig redelighed” (Stop plagiat nu 2009). En slik tilnærming mangler i norsk sammenheng. Vi har erfart gjennom vårt samarbeid som bibliotekarer og faglærere i arbeidet med denne studien at det nytter å få til prosjekter på tvers av faggruppene. Dette arbeidet har også

styrket forståelsen av at samarbeid er det eneste rette for å møte utfordringene med plagiering og fusk. Dette er også en viktig konklusjon i Abrahamsen (2009) sin kronikk i Dagsavisen 15.07.09:

”Kunnskapsdepartementet har et overordnet ansvar og bør også sette fusk på dagsorden, da fusk er et felles problem for utdanningsinstitusjonene. I sin styringsdialog bør departementet ta opp med institusjonene hva de gjør for å forebygge og avdekke fusk. Departementet bør støtte dette arbeidet gjennom veiledning for god praksis for forebygging og avdekking av fusk, basert på forskningslitteraturen om hvilke tiltak som er effektive. Det er også behov for en grundig kartlegging av omfanget av ulike typer fusk ved norske utdanningsinstitusjoner, lokale forsknings- og utviklingsprosjekter og felles møtearenaer for erfaringsutveksling mellom institusjonene” (Dagsavisen 15.07.09).

Vårt ønske med denne rapporten har vært å sette søkelyset på hvor utfordringene er i forhold til dagens studenters holdninger og erfaringer med fusk og plagiering. Vi etterlyser et større fokus på denne problematikken, ikke nødvendigvis fordi vi tror at dagens studenter fusker og plagierer mer enn noen gang. Vi antar i stedet at vi trenger et økt fokus på denne problematikken fordi dette er holdninger som bør etableres som en del av dannelsesidealet for dagens studenter.

8.0. Referanseliste

- Abrahamsen, S. (2009). Slipper unna med fusk. *Dagsavisen* 15.07.09.
- Ashworth, P. & P. Bannister (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic.. I: *Studies in Higher Education*, vol. 22, nr. 2, s. 187
- Barrett, R. & A. L. Cox (2005). 'At least they're learning something': the hazy line between collaboration and collusion. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30, nr. 2, s. 107-122
- Barry, E.S. (2006) . Can paraphrasing practice help students define plagiarism? I: *College Student Journal*, vol. 40, nr. 2, s. 377-384
- Biggs, J. B., C. S. Tang & J. B. Biggs (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Maidenhead : McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Breen, L. & M. Massen (2005). *Reducing the incidence of plagiarism in an undergraduate course: the role of education*. URL: <http://www.iier.org.au/iier15/breen.htm> (Lesedato: 14.03.2007)
- Brodersen et al. (2007). *Tekstens autoritet: tekstanalyse og skrivning i akademien*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brown, C. A. et al (2008). Promoting academic writing/referencing skills: Outcome of an undergraduate e-learning pilot project. I: *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, nr. 1, s. 140-156
- Carroll, J. (2007). *Flere plagierer. På høyden: nettavise for universitetet i Bergen*. URL: http://nyheter.uib.no/?modus=vis_nyhet&id=35763 (Lesedato: 14.03. 2007)
- Carroll, J. & Oxford Centre for Staff and Learning Development (2007). *A handbook for deterring plagiarism in higher education* (2nd ed.). Oxford : Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Dagens Næringsliv (2007) 82 studenter utestengt. 19.05.07
- Eilertsen, G. (2000). Forståelse i et hermeneutisk perspektiv. I: *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, vol 2, nr. 3, s. 136-159.

- Franklyn-Stokes, A. & S. E. Newstead (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? I: *Studies in Higher Education*, vol. 20, nr. 2, s. 159
- Gynnild, V. (2004). *Assessment and plagiarism. Combating academic dishonesty in higher education*. (Foredrag 23 ed.). Bergen : Universitet i Bergen
- Gynnild, V. (2008). *God uten juks : etiske valg i utdanning og forskning*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (1995). *Sykehuset som "klasserom" : praksisopplæring i profesjonsutdanninger*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Hughes, J.C. & D.L. McCabe (2006). Academic Misconduct within Higher Education in Canada. I: *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 36, nr. 2, s. 1-21.
- Hurlbert, J. Mc, C. R. Savidge & G. R. Laudenslager (2003). Process-based assignments: how promoting information literacy prevents plagiarism. I: *College and undergraduate libraries*, vol. 10, nr. 1, s. 39-51
- Hutton, P. A. (2006). Understanding Student Cheating and what Educators can do about it. I: *College Teaching*, vol. 54, nr. 1, s. 171-176
- Høgskolen i Østfold (2008). *Eksamen: Utfyllende bestemmelser til eksamensforskriften*. URL: <http://www.hiof.no/index.php?ID=14967> (Lesedato: 14. 07. 2009)
- Jacobsen (2005) Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode. Høyskole Forlaget.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo : Gyldendal akademisk
- Landau, J. D., P. B. Druen & J. A. Arcuri (2002). Methods for Helping Students Avoid Plagiarism. I: *Teaching of Psychology*, vol. 29, nr. 2, s. 112-115
- Lauvås, P. & A. Jakobsen (2002). *Exit eksamen - eller?*. Oslo : Cappelen akademisk forlag.
- Løchen, S. (2009). *Grunnstein i kunnskapsreformen eller utgått på dato? : universitetsbibliotekets posisjon og rolle etter kvalitetsreformen i et strategisk perspektiv*. Trondheim : S.Løchen

- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. (2 utg.). Oslo : Universitetsforlaget.
- McCabe, D.L., L.K. Treviño & K.D. Butterfield (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. I: *Ethics & Behavior*, vol. 11, nr. 3, s. 219-232
- Moseid, T. & T. Redse (2009). *Informasjonskompetanse. Store norske leksikon*. URL: <http://www.snl.no/informasjonskompetanse> (Lesedato: 29.05. 2009)
- Nikolaysen, P.I. (2006) Elever fusker med leksene Kopierer fra Internett Eksperter slår etikk-alarm. *Aftenposten Morgen* 26.05.2006
- Paterson, B., L. Taylor & B. Usick (2003). The construction of plagiarism in a school of nursing. I: *Learning in Health & Social Care*, vol. 2, nr. 3, s. 147-158
- Pedersen, G. (2007). 12 studenter svartelistet: Plagierer andres oppgaver. *Nordlys* 12.01.07.
- Polit, D. F. & C. T. Beck (2008). *Nursing research : generating and assessing evidence for nursing practice* (8th ed.). Philadelphia, Pa. : Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins
- Røising, H. (2008). *En kort introduksjon til "Safeassign" - system for plagiatkontroll*. Arbeidsmøte 24.10. Fredrikstad: Høgskolen i Østfold (Upublisert).
- Statistisk Sentralbyrå (2009). *Antall høyt utdannede kvinner øker raskt*. URL: <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/> (Lesedato: 20.08.2009)
- Stop plagiat nu (2009). URL: <http://www.stopplagiat.nu/> (Lesedato: 05.02.2010).
- St.meld. nr. 27 (2001). *Gjør din plikt - krev din rett : kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 7 (2007). *Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.
- Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the internet and student learning : improving academic integrity*. New York : Routledge.

Søk & skriv (2008). URL: <http://sokogskriv.no/index.php?action=static&id=74>
(Lesedato: 20.05.2009).

Uninett (2009). *Prosjekt plagiattkontroll*. URL: <http://www.uninett.no/fas/pks>
(Lesedato: 13.08.2009)

Universitet- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. URL:
<http://www.lovdatab.no> (Lesedato: 11.05. 2009)

Walker, A. L. (2008). Preventing Unintentional Plagiarism: A Method for
Strengthening Paraphrasing Skills. I: *Journal of Instructional Psychology*,
vol. 35, nr. 4, s. 387-395

Yeo, S. (2007). First-year university science and engineering students'
understanding of plagiarism. I: *Higher Education Research & Development*,
vol. 26, nr. 2, s. 199-216

Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet"
i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 82, nr. 3, s.
119-130.

Apendix A: Intervjuguide

Vurder utsagnene:

1 Student A vet at student B er veldig flink i dette faget og ber om hjelp. Student B går gjennom student As oppgave og peker på feil og foreslår endringer. Student A forandrer oppgaven sin basert på B sitt råd.

Er dette akseptabelt?

Er dette plagiering?

Er dette samarbeid?

2 Student A vet at student B er veldig flink i dette faget. Han finner student B sin oppgave i skriveren, skriver den om og leverer det som sin egen.

Er dette akseptabelt?

Er dette plagiering?

Er dette samarbeid?

3 Student A og B samarbeider om å skrive oppgaven og deler en elektronisk kopi av besvarelsen. De leverer liknende men ikke identiske besvarelser.

Er dette akseptabelt?

Er dette plagiering?

Er dette samarbeid?

Hvordan vil du definere fusk?

Kjenner du noen som har fusket?

Har de blitt oppdaget?

#Kjenner du til hva som skjer når en student blir oppdaget for å fuske?

#Tror du fusk er et stort problem ved denne høghskolen?

Gjøres det noe ved høghskolen din for å hindre at studentene fusker? (Eksamensordninger osv.)

Tror du at det er enkelte eksamensordninger som det er lettere å fuske på enn andre? (Skoleeksamen vs. Hjemmeeksamen)

Hva er risikoen ved å fuske?

Kjenner du til reglene for plagiat/fusk?

Hva er fusk, hvordan definerer du fusk?

Apendix B: Hvem skal ta ansvaret og hvordan?

Hvem skal ta ansvaret for å gi informasjon til studentene og hvem skal ha ansvaret for å gi den nødvendige opplæringen? Er det biblioteket, administrasjonen eller de fagansatte? Her er det nødvendig med et samarbeid på tvers av de involverte parter.

Hutton (2006) har i sin artikkel ti anbefalinger for hva de faglige ansatte kan gjøre for å forstå hvorfor studentene plagierer/fusker og hva som kan gjøres for å redusere dette. Det er viktig at alle førsteårsstudenter får en orientering som inneholder en diskusjon om retningslinjene og straffen. Flere av anbefalingene dreier seg om at de faglig ansatte og administrasjonen må samarbeide mer slik at alle studentene får lik informasjon. Utfordringen blir å sikre at alle studenter får denne informasjonen. I begynnelsen av et nytt studie blir det gitt mye studieinformasjon, og informasjonen om plagiering kan drukne i alt som foregår de første ukene. Carroll (2007a) har en del anbefalinger over hva som kan gjøres for å fange studenters oppmerksomhet rundt temaet. Blant tiltakene hun nevner er: å grundig definere og beskrive ordene plagiering og samarbeid, fortelle studentene hvor de kan få mer informasjon, bruke aktiviteter til å fremme budskapet og fortsette å gi informasjon gjennom hele studietiden.

En av aktivitetene Jude Carroll anbefaler er å presentere forskjellige oppgaver der studentene skal diskutere hva som er plagiering eller ikke. En annen oppgave som kan brukes er å få studentene til å vurdere en liste med 6 eksempler. Nr. 6 er ikke plagiering mens nr. 1 er plagiering. Studentene får i oppgave å sette en strek på listen der de mener eksemplene går over i plagiering (ibid. s. 52). Faglærere kan gjøre en rekke grep for å sikre at studentene unngår

plagieringsfellen. Jude Carroll har laget en liste som faglærerne kan bruke for at studentene skal unngå å bli fristet til å plagiere (Carroll 2007a. kap. 2).

Blant forslagene er å ikke lage oppgaver hvor det allerede finnes svar fra før, lage oppgaver som ikke gjør det enkelt for en student å kopiere fra en medstudent. Med andre ord er det viktig at faglærerne lager nye oppgaver og ikke bruker gamle oppgaver. Her er det viktig at alle faglærere tar et ansvar og tar seg tid til å gjøre om oppgavene.

Flere studier viser at det er mest hensiktsmessig å ha opplæring og ikke bare gi informasjon. Barry gjennomførte en studie i 2006, og resultatene fra denne viser at øvelser kan bli brukt for å hjelpe studentene til å forstå plagiering og å øke deres forståelse av hva som blir definert som plagiering og ikke plagiering. Institusjonene må tak i dette og bruke ressurser på å gi studentene både informasjon og opplæring om plagiering.

Brown et al. (2008) sier at man må bruke ressurser for å øke oppfattelser av både definisjoner og konsekvenser av plagiering.

Landau, Druen & Arcuri (2002) hevder også at studentene kan lære å oppdage og unngå plagiering. Å lære studentene ”å studere” – å søke etter informasjon om et emne, vurdere ulike kilder, analysere innholdet i dem og presentere funnene på korrekt måte og så videre – krever mye av lærere. Kan mye av fokuset på dette forsvinne i en hektisk hverdag når økonomisk uttelling og effektivitet tar mye energi?

Det kan være et godt utgangspunkt å begynne og fokusere på enkle, tekniske tiltak, selv om ikke hele jobben bør gjøre her. Plagiering og referanseteknikk hører sammen. Mens opplæring i plagiering er et mer direkte informasjonsopplegg med øvelser er referanseteknikk en mer teknisk opplæring.

I sin studie oppgir Brown et al. (2008) at over halvparten aldri har hatt opplæring i referanseteknikk. Er det slik i Norge også? Utdanningsinstitusjonene har forskjellig praksis i forhold til både hvem som tar opplæringen og hva som gjøres. Hvem som skal ta tak i det er opp til institusjonen selv men det er viktig å sørge for at noen gjør det. Flere steder er det biblioteket som er ansvarlig mens andre steder er det de faglige ansatte som har ansvaret. Det viktigste er at studentene får opplæring i dette på en god måte og at alle får opplæring i referanseteknikk. Walker (2008) sier at det er nødvendig at referanseteknikk blir integrert på systematisk måte inn i opplæringen av akademisk skriving. Etter endt opplæring er det nødvendig at lærerne følger opp med å gi tilbakemelding på oppgaver om kildehenvisningene og litteraturlisten er korrekte. Brown et al. (2008) støtter også dette at lærere gir feedback om referanseteknikk slik at studentene hele tiden vet om de har gjort det riktig eller galt og har forstått hvordan det skal gjøres.

Vi har satt mye fokus på at det er institusjonenes ansvar å informere studentene. Men som student hører det med å sette seg inn i regler og retningslinjer. Studentene har også selv et ansvar for å sette seg inn i skolens regler og retningslinjer.

I Høgskolen i Østfolds utfyllende bestemmelser til eksamensforskriften står det for eksempel ”Studentene har en plikt til å sette seg inn i informasjonen de får, studentenes eventuelle manglende kunnskap om hva som er å betrakte som fusk kvalifiserer ikke i seg selv for frifinnelse.” (Høgskolen i Østfold 2008).

Men er det slik at studentene setter seg inn i regler og lovverk? Vår studie viser at dette ikke er tilfelle. Det holder ikke å si til studentene at det ligger noe på nettet som dere må sette dere inn i. All lovverk om fusk og plagiering må gjennomgås.

Her er tre eksempler som viser at det å holde kurs om referanseteknikk er et godt tilbud til studenter som kan føre til mye mer bevisstgjøring rundt temaet. I disse tilfellene hvor kurs har fungert bra har biblioteket hatt ansvaret.

Det ser også ut til at de studentene som har fått opplæring i referanseteknikk samtidig til dels har fått informasjon om hva som blir sett på som fusk, slik at de ser viktigheten av å beherske referanseteknikken for å unngå å plagiere.

... ”Jeg har hatt et kurs om APA standarden, det har jeg hatt, Og det tror jeg de fleste studenter har nå ved studiestart, at man får et sånt kurs gjennom biblioteket .Kildehenvisning og at det er viktig å referere og men det kunne ikke jeg noe om før jeg begynte her, så det er en ny opplevelse. Jeg skjønner jo at det er veldig viktig og jeg tenker selv også: hvis noen skulle brukt noe jeg har skrevet uten å vise til meg, så det er ikke noe hyggelig. Jeg vil bli anerkjent for det jeg skriver selv...”

... ”Ja, det har vi... det fikk vi ganske klart, faktisk, fra de som jobber i biblioteket i begynnelsen. At vi har en standard som vi følger. Og det har vært oppe en del da, etter enkelte innleveringsrunder, at foreleserne føler at dette holder ikke på bachelornivå, for eksempel. Så det med referanser, det er det... ja, det er det fokus på, egentlig...”

... ”Altså de kursene om kildebruk og kildehenvisninger er bra. Det har fungert bra for meg i hvert fall det kurset vi hadde. Så mer informasjon til studentene om hva som er fusk og hva er konsekvensene hvis man blir tatt. Det tror jeg er viktig for mange å vite...”

Hva kan biblioteket gjøre i arbeidet med temaene fusk og plagiering og hvilken rolle har biblioteket i dette?

Høgskole- og universitetsbibliotekenes arbeidsoppgaver har endret seg mye de siste 10 årene mye på grunn av den teknologiske utviklingen. I takt med denne utviklingen har bibliotekarenes arbeidsoppgaver utvidet seg til nå å ha større fokus på undervisning og veiledning. Bibliotekenes rolle er ikke nevnt i

Kvalitetsreformen. Men i NOU 2000: 14 blir universitets – og høgskolebibliotekene nevnt som grunnsteiner for forskning og undervisning (Løchen 2009). Universitets- og høgskolerådets bibliotekutvalg har gått igjennom Kvalitetsreformen, og selv om bibliotekene ikke er nevnt mener de at biblioteket er en viktig del av læringsmiljøet (ibid.).

Studenter og ansatte har i dag tilgang til store mengder informasjon som ligger ute på internett. For å kunne manøvrere seg i den store informasjonsmengden er det viktig å ha IKT- kompetanse og informasjonskompetanse.

Informasjonskompetanse defineres som:

"...en samling av ferdigheter som gjør en person i stand til å identifisere når informasjon er nødvendig, og som setter vedkommende i stand til å lokalisere, vurdere og effektivt anvende denne informasjonen. Opplæring i informasjonskompetanse gis ofte av bibliotekene." (Moseid & Redse 2009).

Det er opptil hver enkelt utdanningsinstitusjon og bibliotek hvordan undervisningen i informasjonskompetanse legges opp. Omfang, innhold og hvor ofte det er kurs i informasjonskompetanse varierer veldig fra bibliotek til bibliotek. Flere og flere bibliotek lager nå sin egen kurskatalog med en oversikt over hvilke kurs de tilbyr. Blant kursene som tilbys er kurs i referanseteknikk, kildekritikk og forebygging av plagiering. Kurset i forebygging av plagiering bør gjøres i samarbeid med faglærer. Bibliotekene har brukt mye tid på å utvikle kurs i informasjonskompetanse, men føler ofte at disse kursene blir sett på som kurs studentene kan ta når det faglige er ferdig. Det er viktig at kursene i informasjonskompetanse blir integrert i den ordinære undervisningen og at det står på timeplanen. Godt samarbeid mellom biblioteket og de faglige ansatte er en forutsetning for at kurs i informasjonskompetanse skal oppfattes som viktige av studentene.

Tekstgjenkjenningsprogram, eller plagiatkontroll som det ofte kalles, har dukket opp i takt med plagieringsproblematikken. Tekstgjenkjenningsprogram finnes i flere varianter bl.a. Ephorus, Turnitin og Urkund og flere av disse kan brukes i flere læringsplattformer som for eksempel Blackboard, Fronter, It's learning m. fl. Samtidig har flere av læringsplattformene egne moduler hvor tekstgjenkjenningsprogram kan tas i bruk.

Poenget med et slikt program er at oppgavene blir sjekket opp mot det som allerede ligger ute på internett. I tillegg har programmene en base hvor innleverte oppgaver blir liggende. Det blir utarbeidet rapporter på bakgrunn av skanningen og hvis det er over en viss treffprosent bør det sees nærmere på.

Ved Høgskolen i Østfold opereres det med tre kategorier for en viss prosentandel. En treffprosent på 0-15 % ignoreres, 15-40 % treff bør vurderes nærmere mens over 40 % inneholder mye sitater som må sjekkes (Røising 2008). Ved de fleste utdanningsinstitusjoner innen høyere utdanning er det administrasjonen som skal se over rapporten om noen av oppgavene overstiger de overnevnte prosentene. Hvis noen av oppgavene har for høy prosentandel, blir oppgavene sendt videre til faglæreren som må sjekke videre om oppgaven er plagiat eller ikke.

Et paradoks i denne sammenheng er at administrasjonen alene vurderer om hvorvidt besvarelsene skal sendes videre til faglærere til videre vurderinger. Vår oppfatning er at slike vurderinger burde gjøre i samarbeid fra første stund slik at alle parter har en tilnærmet lik forståelse av hva som skal vurderes og hvordan det gjøres.

I UHR sektoren er man opptatt av å få et felles system for alle høgskoler og universiteter. Uninett har i samarbeid med noen utvalgte høgskoler undertegnet

en rammeavtale med Ephorus BV om tilgang til en nettbasert tjeneste for plagiatkontroll (Uninett 2009). Det skal i løpet av 2009 gjennomføres en pilot og målet er at alt skal være klart i begynnelsen av 2010. En slik avtale kan sette fokus på en felles forståelse og tiltak for forebygging av plagiering. Økonomiske fordeler er også et viktig aspekt med en felles avtale.

Slike tekstgjenkjenningsprogram har to viktige funksjoner både som verktøy for å oppdage plagiering men også som en pedagogisk effekt for studentene. For å oppnå en pedagogisk effekt er det viktig å involvere studentene og helst så tidlig som mulig i studieforløpet. Læreren kan bruke oppgavene som sjekkes til å vise studentene hvorfor og hvordan man korrekt skal henvise til kilder som har blitt brukt. Noen lærere gir studenter en sjanse til å levere inn kladden i et tekstgjenkjenningsprogram og oppmuntrer dem til å bruke rapporten som kommer som formativ feedback (Carroll 2007a).

Ikke alle institusjoner har tatt i bruk slike tekstgjenkjenningsprogrammer men det er andre måter å oppdage plagiering på. Jude Carroll lister opp en mengde forslag som kan brukes for å oppdage plagiering manuelt. Blant annet nevner hun: forandringer på skriftstørrelse og/eller layout, uvanlig og høyt faglig nivå i starten av et studie, litteraturlister som inneholder kilder som er vanskelig å få tak i. Dessuten kan Google advanced search og andre søkemotorer brukes for å finne ut om oppgaven er plagiert eller ikke.